



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci

Author: Bernadeta Niesporek-Szamburska

Citation style: Niesporek-Szamburska Bernadeta. (2004). Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci



*Językowy obraz pór roku
i tradycji kulturowych
w twórczości dzieci*



NR 2183

Bernadeta Niesporek-Szamburska

*Językowy obraz pór roku
i tradycji kulturowych
w twórczości dzieci*



Redaktor serii: Językoznawstwo Polonistyczne
Olga Wolińska

Recenzenci
Jadwiga Kowalikowa
Halina Zgólkowa

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział pierwszy	
Specyfika możliwości twórczych dziecka	11
Rozwój myślenia dzieci a ich potencjał twórczy	11
Zastosowanie metod kognitywnych do analizy tekstów dziecięcych	14
Rozdział drugi	
Zakres, terminologia i metodologia badań	19
Opis materiału i tematu badań	19
Pojęcia z zakresu lingwistyki kognitywnej przyjęte w opracowaniu	23
Zasady i pojęcia związane z analizą leksykograficzną	34
Rozdział trzeci	
Wyznaczanie tematyki dziecięcych wierszy	37
Rozdział czwarty	
Językowy obraz pór roku	45
Definiowanie czterech sezonów	50
Kolekcje (układy tematyczne)	90
Dziecko jako organizator sceny tekstowej	119
Prototypowa scena pór roku	122
Pory roku w dziecięcym szablonie literackim (stereotyp)	124
Rozdział piąty	
Językowy obraz tradycji kulturowych	127
Wizerunek Świętego Mikołaja	128
Obraz świąt Bożego Narodzenia	143
Obraz choinki świątecznej	172
Świąteczne stereotypy	180

Zakończenie	183
Aneks	185
Literatura	231
Indeks osobowy	241
Summary	245
Zusammenfassung	246



Wstęp

Dziecko jako użytkownik języka jest najbardziej aktywnym podmiotem poznającym świat. „Wraz z nabywaniem języka przejmuje olbrzymi skarbiec doświadczeń i przeżyć, który dany naród zebrał w swym języku w przeciągu tysiącleci” (Tschirch 1954: 68). Z językiem przejmuje sposób, w jaki ten naród percypował zmysłowo rzeczywistość i przyswajał ją duchowo, intelektualnie, obyczajowo, za pomocą religii. Dzieciństwo to okres największej otwartości na wszystkie treści, toteż dziecko pochłania je łączywie i zapamiętuje; to okres szczególnego przeżywania czasu i przestrzeni. Naturalne doświadczenie czasu ma związek z liturgicznie zmieniającymi się porami roku, a więc także z doświadczaniem świąt i obrzędów.

Interesujący materiał do rozpoznania językowego obrazu tych doświadczeń mogą stanowić teksty napisane przez dzieci w sposób naturalny, samorzutnie, w poczuciu bezpieczeństwa i wolności (Czelakowska 1995, Lewin 1993, Semenowicz 1979). Tworzą one wtedy własny świat wyrażony w języku, a nie kreowany według schematu ustalonego przez osobę kierującą (np. w szkole – por. Kowalikowa 1994).

Charakterystyczna bowiem dla dzieci jest twórcza postawa przejawiająca się zwiększonym stopniem kreatywności w gestach, w działaniu, w wypowiedzi (Gloton, Clero 1976: 54). Werbalna aktywność małego twórcy zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ odpowiednio pielęgnowana, nie wygasa w starszych dzieciach, ale nasila się i rozwija (Czelakowska 1995). Teksty swobodne, stanowiące wyraz tej aktywności, mogą być źródłem wielu informacji o sposobach kategoryzowania otaczającego świata, a także o samych dzieciach; zwłaszcza że dziecięce poezjowanie „to rezultat twórczego doświadczenia świata, życia i języka” (Kłakówna 1993: 20), to „próba uporządkowania siebie i świata” (Baluch 1995: 210).

Niniejsze opracowanie stanowi analizę tekstów dziecięcych powstałych spontanicznie, jako wyzwolenie autentycznej ekspresji – przede wszystkim wierszy, ale także listów, opisów, które dzieci same uznały za rezultat aktu

twórczego. W aspekcie psychologicznym bowiem liczy się punkt widzenia twórcy, który ma prawo uznać sprawę dobrze znane za odkrywczą (Nęcka 1995: 10).

Uwarunkowań możliwości twórczych dziecka należy szukać wśród właściwości umysłu człowieka. Działanie twórcze może być rozumiane jako takie, w którego wyniku powstaje dzieło trafne, oryginalne, niezwykle i wartościowe, dzieło, w którym ujawniają się uzdolnienia i wyobraźnia twórcy, jednak w przypadku dziecka nie zawsze wyrażone w formie uznanej przez odbiorców za artystyczną (Kocowski 1991, Malicka 1989, Nęcka 1995, Popiek, red., 1988, Sójka 1992, Tokarz 1985). „Im większa jest otwartość spostrzegania, im wyższa oryginalność myślenia, im większa tolerancja niezgodności poznawczych i im większe niezgodności zaspokajają ciekawość, tym większe są możliwości twórcze człowieka, tym bardziej prawdopodobne, że rezultaty jego działań będą odbiegały skalą swojej nowości i doniosłości od już znanych” (Trzebiński 1981: 9).

Twórcze ukształtowanie osobowości dzieci będzie się wiązało z takimi cechami, jak: ciekawość, żywość, zmysł obserwacji, samodzielność, wrażliwość na dysharmonię, otwartość myślenia i manifestowanie „przekory wobec utartych schematów mówienia i zachowania dorosłych” (Grabias 1981, Kowalikowa 1991, Ożdżyński 1995b: 169, Zgółkowa 1992). Według badaczy, warunkiem twórczości jest też otwartość na doświadczenie (Rogers 1962). Dla kreatywności realizowanej za pomocą języka będzie to oznaczało przekazywanie myśli, pragnień i emocji związanych z postrzeganymi przez dziecko bodźcami.

Patrząc na rezultat kreatywnej działalności dziecka, musimy pamiętać o jej rozwojowych uwarunkowaniach. W tekstach dzieci będą się ścierać dwie tendencje: do oryginalności asocjacji językowych (w metaforach czy w antropomorfizujących konceptualizacjach) i schematycznego naśladownictwa języka dorosłych. W miarę opanowywania sprawności w pisaniu oraz wzbogacania się zakresu pojęć i słownika dziecka – ekspresja słowna coraz wyraźniej i precyzyjniej będzie odzwierciedlać dziecięce wyobrażenie świata (Cieślakowski 1985, Debesse 1960, Gloton, Clero 1976, Marzec 1989, Ożdżyński 1995b, Read 1966, Semenowicz 1979: 22). Choć część wierszowanych utworów można uznać za typowe rymotwórstwo dziecięce, zwykle są one rezultatem twórczego aktu, szczerego i pełnego emocji, jak pisanie prawdziwego poety. Dziecko patrzy na świat odkrywczo, z ciekawością i uczuciem. W tym sensie jego twórczość będzie formą poznawania otoczenia i w związku z tym może także ukazywać proces myślenia słownego.

Zebrany materiał językowy umożliwia spojrzenie na dziecko jako twórcę i użytkownika języka, ukazuje niepowtarzalność, „nieprzewidywalność reakcji, oryginalność spojrzenia na świat, słowem wszystko to, co w połączeniu z uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi decyduje o sposobie, w jaki człowiek używa swojego języka – genialnego narzędzia, którego jest zarówno twórcą, jak i niewolnikiem” (Tabakowska 1995: 5).

Wypada w tym miejscu uzasadnić częściowość zagadnień przedstawionych w rozprawie. O dokonanym wyborze tematycznym opracowania zdecydował materiał zebrany do analizy¹. Chodziło mi o wyróżnienie tych „okolic dzieciństwa”, które szczególnie inspirują do językowych działań twórczych. Wybór czterech pór roku, a wśród tradycji kulturowych – związanych z czasem bożonarodzeniowym, to wybór samych dzieci (por. rozdział trzeci). Ten cel zdecydował również o zastosowanej metodologii: w swych rozważaniach przyjmuję pojęcie „kontinuum kognitywne”, a wraz z nim metodę jednoczesnego i wieloaspektowego badania materiału (głównie warstwy leksykalnej) i rozpatrywania go w różnych aspektach.

¹ Materiał konkursowy zapewnia przypadkową reprezentację tematyczną tekstów; niestety, dominują w nim teksty autorów z Polski południowej.



Rozdział pierwszy

Specyfika możliwości twórczych dziecka

Rozwój myślenia dzieci a ich potencjał twórczy

Współczesna psychologia, opisując czynność myślenia człowieka, upatruje istoty człowieczeństwa w jego możliwościach twórczych – w tym, że człowiek nie tylko przystosowuje się do otaczającej rzeczywistości, ale też zmienia ją. Wśród badaczy panują różne poglądy dotyczące myślenia, wynikające głównie z przyjętych założeń i metod badawczych (Tomaszewski 1975). Do najbardziej znanych teorii wyjaśniających genezę i rozwój myślenia dziecka należy teoria J. Piageta i L.S. Wygotskiego (Piaget 1966a, Wygotski 1971). Piaget tłumaczy genezę myślenia, wywodząc ją z autogenezy. Czynniki, które wpływają na rozwój intelektualny, to: dojrzewanie, doświadczenie, komunikacja i równoważenie. Decydującym czynnikiem rozwoju jest dynamiczny proces równoważenia¹. Myślenie rozwija się stopniowo, poczynając od elementarnych czynności zmysłowo-ruchowych. W wyniku rozwoju kształtują się przedoperacyjne formy inteligencji, dalej myślenie konkretnooperacyjne i wreszcie formalnooperacyjne. Kolejność występowania i kształtowania operacji jest uwarunkowana biologicznie przez dojrzewanie systemu nerwowego dziecka. Według Wygotskiego, mechanizm leżący u podstaw procesów psychicznych stanowi odbicie mechanizmu społecznego. Ważnym przejawem rozwoju myślenia jest kształtowanie się pojęć. W pierwszym jego stadium dziecko tworzy nieuporządkowany zbiór przedmiotów z niedostatecznie określonymi znaczeniami słów. W kolejnym stadium tworzy kompleksy

¹ Polega on na tym, że nowe warunki zewnętrzne powodują zachwianie się uzyskanego wcześniej przez jednostkę stanu równowagi z otoczeniem, co powoduje przekształcenie się całej struktury umysłowej za pomocą mechanizmów akomodacji i asymilacji (składających się na proces adaptacji) (Piaget 1966a).

bliskich sobie przedmiotów na podstawie istniejących między nimi powiązań (związków konkretnych)². Ostatni etap – to właściwe myślenie pojęciowe, z pierwszymi procesami abstrahowania. W tej teorii ważne jest też zwrócenie uwagi na fakt, że proces kształtowania pojęć przebiega w dwóch kierunkach: od szczegółu do uogólnienia, ale także odwrotnie: dziecko używa pojęć ogólnych, zanim opanuje samo pojęcie. Słowo staje się narzędziem nadawania kierunku uwadze, abstrahowania (G u t t m e j e r 1982: 43). Według Galpierina, pojęcie jest abstrakcyjnym modelem przedmiotu. W działaniu materialnym na przedmiotach dziecko rozpoznaje różne ich cechy i właściwości. Warunkiem ukształtowania się pojęcia jest znajomość istotnych cech przedmiotu. O treści pojęcia, obok jego cech, stanowi także jego funkcja.

Zdaniem Piageta, geneza myślenia ma swe źródło w ontogenezie, natomiast Wygotski i Galpierin wywodzą funkcje psychiczne z filogenezy. Każdy z nich podkreśla znaczenie aktywności dziecka w jego rozwoju, oprócz czynników takich, jak: czynniki dziedziczne, środowiskowe, czynniki związane z nauczaniem i wychowaniem. Według Piageta, każde działanie jednostki jest aktem zorganizowanym, w którym to, co nowe, podlega zasymilowaniu do znanego, a to, co znane, akomodowane jest do nowego. Analiza struktury tych działań stanowi dla niego podstawę do wyodrębnienia czterech stadiów rozwojowych. W interesującym nas okresie (młodszy i średni wiek szkolny) przypadają dwa z nich: stadium operacji konkretnych (od około 7. do 11. roku życia) i stadium operacji formalnych (od około 11.–12. roku życia). W wieku 6–7 lat działania dziecka stają się operacyjne³, pozostają jednak operacjami konkretnymi, ściśle uzależnionymi od rzeczywistości. Mimo iż zjawiska takie jak nierozgraniczanie pomiędzy światem zewnętrznym a wewnętrznym, a co za tym idzie: całkowity brak potrzeby dowodzenia własnych twierdzeń, obdarzanie rzeczy wolą i intencjami, prowadzące do partycypacji, magii i animizmu, pochodzą z wczesnego dzieciństwa, na długo pozostawiają ślady w umysłowości dziecka i przesądzają o jej synkretycznym charakterze. Dziecko cechuje także skłonność do zestawień sumatywnych, dla niego „wszystko łączy się ze wszystkim”, zauważa też cechy czy elementy całości osobno, bez związków koniecznych. Tak więc umysłowość synkretyczna ma dwie tendencje: do spostrzegania całościowego, nie ujmującego szczegółów, ale także – do widzenia tylko szczegółów, bez łączenia ich w spójną i logiczną całość. Po 7. roku życia do 11–12 lat synkretyzm zaczyna charakteryzować inteligencję słowną dziecka (synkretyzm słowny)⁴. Im bardziej myśl dziecka jest

² Są to tzw. pseudopojęcia (Wygotski 1971: 134).

³ Znaczy to, że dwa działania tego samego rodzaju mogą zostać złożone w działanie trzecie, które też należeć będzie do tego rodzaju, i działania te dają się odwracać, co jest jednocześnie formą kontroli działań umysłowych (Piaget, Inhelder 1970).

⁴ Jego cechami są:

a) przechodzenie wprost od przesłanek do wniosków (za pośrednictwem jednego aktu intuicyjnego),

b) stosowanie schematów obrazowych,

egocentryczna, tym łatwiej zmienia ono treści mu podawane. Nie nawiązuje do poszczególnych słów, lecz do całych zdań, które rozumie lub przeinacza w całości, bez analizy. W takim rozumowaniu poznawanie i spostrzeganie przedmiotów następują nie po uprzednim zanalizowaniu całości, ale na podstawie „obrazu całości”, schematu, który odgrywa u dziecka znacznie większą rolę niż u dorosłego. Jednym z wyników myślenia synkretycznego jest zdolność do uzasadniania za wszelką cenę: każda nowa myśl szuka za wszelką cenę połączenia z tym, co było pomyślane bezpośrednio wcześniej⁵. Aż do 10. roku życia dziecko miesza myśl z rzeczywistością, dla niego myśleć – to używać słów⁶. W tej skłonności mają swe źródło dziecięce partycypacje i magie, animizm i artyficyalizm (Piaget 1966a)⁷.

Począwszy od 10.–11. roku życia, działania dzieci stają się coraz mniej zależne od ich doświadczeń. W tym okresie (stadium operacji formalnych) dziecko zaczyna podejmować refleksje nad operacjami niezależnie od przedmiotów i zastępuje je słowami. Młodsze dziecko cechuje postrzeganie uzależnione od szczegółów i „trzymaane” przez znaczące dla niego elementy pola wizualnego czy pola znaczeniowego (tekstu). „Dziecko widzi to, co chce widzieć, to co jest dla niego ważne, choćby tego nie było w obiektywnie danej rzeczywistości” (Guttmeyer 1982: 63). Z wiekiem postrzeganie i myślenie ulegają decentracji. Współczesne badania potwierdziły sekwencje rozwojowe ustalone przez Piageta (Thatcher, Walker, Giudice 1987), inni kwestionują wiele elementów jego teorii (Zimbardo 1999: 176–179). Badania przeprowadzone z zastosowaniem nowych strategii badawczych pokazują, że dzieci w stadium przedoperacyjnym mogą przy zmienionej sytuacji i zadaniu przełamać swój egocentryzm, zacząć rozróżniać świat fizyczny i psychiczny oraz decentrować swe spostrzeżenia (Zimbardo 1999: 177). Potrafią również dostosować swe komunikaty do różnych typów słuchaczy (Shatz, Gelman 1973). Stwierdzono też, że dzieci w stadium przedoperacyjnym potrafią niekiedy decentrować swoje spostrzeganie przez koncentrowanie się na mniej wyrazistych cechach fizycznych bodźca – np. wolą opisywać ludzi raczej według stanów psychicznych niż działań fizycznych (Lillard, Flavell 1990). Niektórzy psychologowie przyjmują podejście oparte na przetwarzaniu informacji, zgodnie z którym umysł dziecka uznaje się za złożony system poznawczy (Sieglar 1986). To podejście prowadzi do studiowania spo-

c) stosowanie schematów opartych na analogii,

d) wysoki współczynnik pewności i przekonania.

⁵ Ma jednak charakter interpretacji subiektywnej.

⁶ „O ile nazwy znajdują się w rzeczach, to muszą być uważane za coś absolutnego” (Guttmeyer 1982: 55).

⁷ „Każde zjawisko fizyczne przedstawia się dziecku jako wyposażone w intencje, [...] całą naturę uważa za posłuszną ludziom [...]. Stąd powstają zjawiska partycypacji intencji – wystarczy kazać rzeczom, by słuchały. Myśl i gest – symbole rzeczy – są w tym myśleniu znakami partycypującymi w rzeczach. Magia jest stadium przedsymbolicznego myślenia” (Guttmeyer 1982: 57).

sobów, w jakie dzieci organizują posiadaną wiedzę na użytek radzenia sobie z własnym światem percepcyjnym i poznawczym, przy założeniu, że rozwój poznawczy jest procesem ciągłym, a nie stadialnym.

Prawami rządzącymi postrzeganiem i myśleniem dzieci interesuje się współczesna pedagogika. W licznych badaniach i eksperymentach stwierdzono, że dziecko, które ma możliwość manipulowania słowami, czytania i tworzenia, prędzej przechodzi w myśleniu do stadium decentracji, rozszerza rozumienie, zdolność do analizowania, tłumaczenia i interpretacji tekstów. Dziecko, tworząc tekst, odwołuje się do swych spostrzeżeń rzeczywistych, do obrazów, które tworzy w swej wyobraźni na podstawie doświadczeń i wiedzy o obrazach rzeczywistych, ale także na podstawie przeżyć z danym pojęciem związanych czy kontekstów, w jakich występowało słowo oznaczające dane pojęcie. Próbuje przy tym wywierać wpływ na otoczenie, kształtując swoje wypowiedzi pod względem estetycznym i kierując je do szerszego odbiorcy („efekt publiczności” – Zimbardo 1999: 179).

Zastosowanie metod kognitywnych do analizy tekstów dziecięcych

Teksty dziecięce dzięki swej specyfice szczególnie dobrze poddają się analizie kognitywnej. Wynika to z samych założeń kognitywizmu, w którym kładzie się nacisk na procesualne nabywanie języka w wyniku interakcji dziecka z otoczeniem społecznym i kulturowym (Lakoff, Johnson 1988, Langacker 1987, 1991a, 1991b, Nowakowska-Kempna 1995a, Taylor 2001). Tradycyjnie wyróżniane płaszczyzny języka i jego komponenty stanowią dla kognitywistów kontinuum. Miejsce opozycji binarnych zajmuje skalarny system opisywania zjawisk językowych (Fife 1994, Nowakowska-Kempna 1992). Dużą rolę przypisuje się znaczeniu, w którego ustalaniu za podstawowe uważa się doświadczenie wraz z percepcją zmysłową. Wszystkie struktury języka są „usemantycznione”. Pojawienie się danej formy językowej w konkretnym użyciu języka, konkretny kontekst, czas i miejsce wypowiedzi, przekonania i wierzenia mówiącego, sposób wartościowania mają zasadniczy wpływ na profilowanie znaczenia (Lakoff, Johnson 1988, Wierzbicka 1988).

Teorie kognitywne nawiązują w tym wypadku do elementów wcześniejszej myśli filozoficznej, językoznawczej i psychologicznej, przede wszystkim do: organizacji kategorii według zasady podobieństwa rodzinnego, teorii zbiorów rozmytych i do teorii efektów prototypowych. Wedle tych zasad, wśród

elementów wchodzących w skład kategorii możemy wyróżnić „lepsze” (bardziej zbliżone do prototypu) i „gorsze” (mniej prototypowe) przykłady (Kardela 1992: 11); mówi się też o „stopniu przynależności do kategorii” (Tabakowska 1995: 98). Stwierdzono, że „dzieci przejawiają spontaniczną tendencję do organizowania napływającego do nich materiału poznawczego w formie prototypowej organizacji. Pojęcia, którymi operują [...], pozwalają na znacznie lepszą identyfikację egzemplarzy bardziej typowych niż nietypowych, a różnica między tymi rodzajami jest pod tym względem wyraźniejsza niż u dorosłych; dzieci, u których kształtują się określone pojęcia, uczą się najpierw identyfikować najbardziej typowe jego egzemplarze (w ramach najprostszych struktur składniowych i tekstowych” (Ożdyński 1995a: 58). W ten sposób, porządkując „doświadczalny chaos”, dokonują swoistej kategoryzacji. Dziecięca kategoryzacja modeluje „dziecięcy” świat. Językowa wizja świata jest zawsze czymś obrazem, a więc może być efektem postrzegania przez dziecko (Bartmiński 1990b: 109–127). Teoria językowego obrazu świata może się okazać niezwykle przydatna w opisywaniu tekstów dziecięcych (Anusiewicz 1990, 1995, Bartmiński 1990b, Bartmiński, Tokarski 1986, Grzegorzczakowa 1990, Maćkiewicz 1990, Tokarski 1990b, 1993, 1998a). „W językowym obrazie świata dzieci i młodzieży niezwykle interesującym zjawiskiem będzie obserwacja samego tworzenia się tego obrazu, tworzenia się interpretacji rzeczywistości w konwencjonalnych i kreatywnych [...] konstrukcjach morfologicznych, fleksyjnych i słowotwórczych, składniowych, leksykalnych, frazeologicznych i tekstowych, od fonicznej postaci poczynając, [...] po mikrotekst. Ujęcie takie odwołuje się do procesualnego ujęcia zjawisk językowych u dzieci, a adekwatną metodą, która takiemu ujęciu służy, jest: 1) ukazanie tworzenia się ścieżki kognitywnej, 2) prezentacja definicji kognitywnej wyrazów w postaci wiązki | grona | modelu złożonego z wyidealizowanych modeli kognitywnych” (Nowakowska-Kempna 1995a: 20).

Tu istotne będzie pojęcie „warianty konceptualne”, jako wynik subiektywnej konceptualizacji przedmiotu odmiennie „wymodelowanego” w języku przez dzieci (Bartmiński 1990b: 109–127). Językowe ujęcie myśli narzuca dziecku codzienne doświadczenie, nam pozwala interpretować owo ujęcie termin „doświadczeniowy kształt” i „podobieństwo rodzinne” (Lakoff, Johnson 1988). Dzięki analizie konkretnych konceptualizacji w tekstach dzieci, opartej na rekonstrukcji struktury kognitywnej pojęcia, można wskazać treści poznawcze utrwalone w języku dziecka, można też w efekcie rozpoznać system konceptualny (Bartmiński 1980, 1988a, Kardela 1992). Odmienny od typowego dla dorosłych, punkt widzenia dzieci kształtuje treść słów i całych wypowiedzi, wpływa na ich konfiguracje w językowym procesie porządkowania świata w kolekcjach, kompleksach i opozycjach (Bartmiński 1990b, 1990a). I tak, w konceptualizacji pojęć może on decydować o uporządkowaniu kognitywnym: kategoryzacji, układzie faset i o wypełniających je cechach semantycznych (Bartmiński 1990b, Wierzbicka

1993). W strukturze kognitywnej pozajęzykowe i językowe informacje stają się porównywalne i zauważalne, ponieważ każde pojęcie jest zestawione z jednostką językową (Jackendoff 1983: 17). Brak takiej jednostki „wskazuje na pustkę kognitywną” (Ożdżyński 1995b: 180).

Pomocna w badaniu tekstów okazuje się także analiza frekwencyjna, która na poziomie odtwarzania wypełnienia fasetowego oddziela informacje typowe od informacji okazjonalnych, ukazuje proporcje między oryginalnością a typowością (czy stereotypowością) w dziecięcej interpretacji świata, między pojęciami opartymi na myśleniu naturalnym a pojęciami kształtowanymi na podstawie wiedzy zdobywanej w szkole (Bartmiński, Panasiuk 1993, Bartmiński 1998, Panasiuk 1998, Piaget 1966b, Trzebiński 1981). Podobną funkcję spełnia zestawianie serii wypowiedzi różnych podmiotów wokół jednego ośrodka konceptualizacji (np. *Mikołaj*) w trakcie badania struktury kognitywnej wypowiedzi.

Profilowanie pojęć może być też zależne od rodzaju tekstu, w którym podmiot (dziecko) się wypowiada (Bartmiński 1990b, Bartmiński, Niebrzegowska 1998). W konkretnym kontekście można obserwować także balansowanie między swoistym „rozmywaniem” pojęć i swobodniejszym poruszaniem się po obrzeżach pola leksykalno-pojęciowego (nastawienie twórcze) a tendencją do skrótu i kondensacji treści (ujawniane w mówieniu potocznym (Awdiejew 1992: 21–28). Nastawienie twórcze będzie szczególnie widoczne w tekstach wierszowanych, w których nadawca może dokonać swoistej reinterpretacji znaczenia słowa dzięki innym asocjacjiom w kontekście⁸. Poczynania badawcze pozwalają tu na obserwowanie odmienności myślenia dziecka⁹ i wpływu spontaniczności jego wypowiedzi na modelowanie znaczenia (Mystkowska 1970, Piaget 1981, Szuman 1936, Trzebiński 1978, 1981)¹⁰. Opis kognitywny umożliwia też obserwację dziecięcego ewoluowania w ujmowaniu znaczenia: od potocznej bazy kognitywnej przez typową reinterpretację naukową (szkolną) do własnego, oryginalnego (nawet literackiego) ujęcia, czy też do naśladowania ujęć z języka dorosłych (co jest świadectwem jego socjalizacji).

Spojrzenie na środki tworzące obrazowość w tekstach dzieci prowadzi do wielu interesujących wniosków, dotyczących zarówno kolejnych semantycznych transformacji słów, jak i pełniejszego odtworzenia biolektu dziecięcego (Cieślikowski 1985, Czukowski 1963, Donaldson 1986, Gloton, Clero 1976, Lakoff, Johnson 1988, Rittel 1995, Semenowicz 1979, Wilkoń 1987)¹¹. Podobne możliwości przynoszą zawarte w tekstach defi-

⁸ A tym samym częstsze transformacje rdzenia pojęciowego (według J. Trzebińskiego 1981).

⁹ Od myślenia dorosłych i przechodzenie przez kolejne etapy myślenia: myślenie egocentryczne, myślenie konkretno-obrazowe, myślenie animizujące, myślenie sprawcze.

¹⁰ W wyniku działania mechanizmów rozluźniania czy dzięki większej plastyczności rdzeni pojęciowych.

¹¹ Terminem tym A. Wilkoń określa te warianty polszczyzny, które „są uzależnione od czynników takich, jak płeć czy wiek, przy czym czynników tych nie sposób oddzielić od czynników natury psychicznej czy natury społecznej” (Wilkoń 1987: 103).

nicie poetyckie, symboliczne nazwy-etykiety; tu analiza znaczenia słowa pozwala określić w pełni zindywidualizowaną wizję świata, cechującego się bogactwem nieznanym, często pomijanych szczegółów (Pajdzińska 1993, Pajdzińska, Tokarski 1996, Tokarski 1987, 1990a).

Kwestią niejednokrotnie dyskutowaną była możliwość odtwarzania językowego obrazu świata i innych struktur kognitywnych na podstawie tekstów twórczych¹² czy literackich. „Indywidualne doświadczenie twórcy, podobnie zresztą jak doświadczenie całej wspólnoty komunikacyjnej, magazynuje się niejako w języku” (Bugajski, Wojciechowska 1996: 24). Wobec tego, także twórczość językowa dzieci będzie to wspólne doświadczenie odzwierciedlać. Stwierdza się wprawdzie również: „Twórczość literacka, a w szczególności twórczość poetycka, przekazuje swoiste widzenie świata, właściwe poecie, odmienne od widzenia potocznego. [...] omawiane zjawisko jest czymś zupełnie innym [...], stąd lepiej chyba nie używać w odniesieniu do tego typu zjawisk określenia »językowy obraz świata«, zachowując ten termin dla faktów systemowych” (Grzegorzczkowska 1990: 47). Jednak nawet w języku poetyckim (dorosłych), w którym pojawiające się w niekonwencjonalnych połączeniach słowo znaczy przede wszystkim na tle konkretnego utworu, da się w opisie jego znaczenia uchwycić pewne właściwości nieprzypadkowe, powtarzające się w zbiorze tekstów (Tokarski 1987: 153–155, Tokarski 1990a: 117–118). Powtarzalność, nieprzypadkowość będą wielokrotnie w tekstach dzieci. Dzięki temu także teksty twórcze mogą stanowić dla badaczy, starających się odtworzyć system pojęciowy utrwalony w języku, cenny materiał. Ułatwiają one dostrzeżenie pewnych wyobrażeń o świecie i jego elementach wpisanych w język, pozwalają „zverifyfikować to, co udało się ustalić na podstawie faktów kodowych, skonwencjonalizowanych” Pozwalają też pokazać „kolejne semantyczne transformacje słowa, w języku ogólnym zagubione lub słabo widoczne” (Pajdzińska, Tokarski 1996: 157–158). Teksty twórcze mogą być świadectwem językowego obrazu świata, ponieważ wszystkie użycia kreatywne wyrastają z języka ogólnego i na jego tle są widoczne.

¹² Za takie uznaję zebrane teksty dzieci.



Rozdział drugi

Zakres, terminologia i metodologia badań

Opis materiału i tematu badań

Celem tego opracowania jest próba opisu językowego obrazu fragmentów rzeczywistości wykreowanych przez dzieci w tekstach twórczych.

Podstawowy korpus tekstów poddanych analizie stanowiły wiersze dzieci w wieku 7–11 lat, nadesłane na ogólnopolski konkurs *Kacze pióro*, organizowany każdego roku przez Pałac Młodzieży w Katowicach. Korpus obejmuje 868 wierszy, przy czym w ustalaniu tematyki wierszy uwzględniono także teksty dzieci 12- i 13-letnich¹. Do niektórych analiz włączono też utwory dzieci (230 tekstów) opublikowane przez B. Dymarę (Dymara 1994). W sumie otrzymano 1098 wierszy o zróżnicowanej tematyce. Okoliczności, w jakich powstawały teksty, są nieznane². Wiadomo jednak, że tworzyły je dzieci z własnej woli i potrzeby, nie w szkole. Motywacją dla twórców było pragnienie wypowiedzenia się w możliwie pięknej formie, a nie chęć zdobycia wysokiej oceny³. Wysłanie prac na konkurs świadczy o tym, że piszący (nawet ci najmłodsi: 7- i 8-letni) mieli świadomość „wytwarzania” tekstów o szczególnych wartościach. Wśród prac konkursowych zdarzały się małe zbiorki wierszy tego samego au-

¹ W tym: wszystkie wiersze (468) z lat 1994, 1996 oraz wybrane próbą losową 400 wierszy (co 5. wiersz) z pozostałych lat konkursowych (1991, 1992, 1993); w zbiorze jest kilka tekstów 14-latków.

² Pedagodzy wymieniają następujące sytuacje, w których dzieci tworzą: samotne przebywanie (25,6%), zmartwienie, radość, spacer z drugą osobą (po około 15%) i inne (zwiedzanie wystawy malarskiej, koncert, obcowanie z przyrodą) (Puślecki 1991).

³ W wątpliwość można podać stopień samodzielności powstałych prac. Regulamin konkursu zakłada całkowitą samodzielność tworzenia przysyłanych tekstów i z reguły oceniający podchodzą do ich oryginalności z pełnym zaufaniem. Jako autorka niniejszego opracowania podzielam to zaufanie wobec twórców.

tora, co dowodzi, że postawa twórcza uczestników była autentyczna. Bywało też, że to samo dziecko co roku przysyłało na konkurs swe utwory. Wszystko to wskazuje na duże zainteresowanie losem własnej twórczości, także na to, że dzieci chcą innym opowiedzieć o swych obserwacjach, przeżyciach i wzruszeniach. Są też wśród tekstów prace inspirowane przez nauczycieli: małe albumy poświęcone jednemu tematowi (Dzień Matki, pory roku). W każdym wypadku dzieci mają naturalną motywację do szukania „pięknych wyrażen”, do wypowiadania się w formie odbiegającej od mowy potocznej (Semenowicz 1979: 26).

Można dodać, że badania pedagogiczne wskazują, iż prawie 50% dzieci w wieku od 7 do 10–11 lat pisze teksty literackie (Kłosińska 2000, Puślecki 1991, Rapacka 1983). Analizy oparte na tekstach twórczych będą reprezentatywne dla takiej części populacji.

Autorzy tekstów pochodzą z różnych miejscowości Polski, przede wszystkim z Polski południowej – z dużych miast, miasteczek i wsi: z Katowic, Krakowa, Kielc, Radomia, Sosnowca, Tarnowskich Gór, Trzebini, Myślenic, Mszany, Czechowic-Dziedzic, Jaworzna, Tarnobrzegu, Sanoka, Świętochłowic, z Ustrzyk Dolnych, Bojszów, ale także: ze Słubic, z Ostrowa Wielkopolskiego, Kalisza, ze Zduńskiej Woli, z Pobiedzisk, Bydgoszczy, Koźmina, Kwidzyna, Gdańska, Zielonej Góry, Golubek, Bolszewa⁴.

Dodatkowo, w celach porównawczych, zebrano do analizy formy wypowiedzi innych dzieci w podobnym wieku: listy, opisy o zbliżonej tematyce (w sumie 157 tekstów)⁵. Te teksty powstawały w sytuacji znanej, zawsze były inspirowane przez nauczyciela, tworzone je w szkole lub w czasie wolnym jako teksty swobodne. Pochodzą one ze szkół podstawowych Bytomia, Czeladzi, Dąbrowy Górniczej, Rudy Śląskiej, Katowic i Chorzowa. Materiał uzupełniający stanowi sondaż (przeprowadzony wśród 72 uczniów klas II, IV i VI) oraz ponad 100 prac plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym z Katowic, Bytomia, Dąbrowy Górniczej, Raciborza i Rybnika. Prace te umożliwiają porównanie konceptualizacji różnych fragmentów świata w odmiennych kodach⁶. Źródłami wzbogacającymi zgromadzony materiał, które pozwalają na wprowadzenie porównań leksyki, są listy frekwencyjne języka polskiego, zwłaszcza te, które dotyczą języka dzieci i języka poezji (Zgółka, Zgółkowska 1992, Zgółkowska 1983, 1987, Zgółkowska, Bułczyńska 1987).

Zagadnienie przedstawione w temacie opracowania wymaga pewnych uściśleń terminologicznych.

Słowniki określają **pory roku** jako „okresy klimatyczne związane z obiegowym ruchem Ziemi i nachyleniem jej osi ku Słońcu: wiosna, lato, jesień,

⁴ Konkurs jest popularny przede wszystkim w Polsce południowej, świadczy o tym także fakt, że na liście frekwencyjnej leksyki z wierszy *Mikołaj* zajmuje „mocną” pozycję ($f = 73$, $r = 76$), a *Gwiazdor* znajduje się poza listą rangową ($f = 3$).

⁵ Pisali je uczniowie klas III, IV i VI.

⁶ Przygotowywały je inne dzieci, nie te, które pisały teksty.

zima" (Szymczak 1979, T. 2: 820), lub jako „części, na które podzielony jest rok i które mają charakterystyczną dla siebie pogodę" (Bańko 2000, T. 2: 187). Termin ten w opracowaniu będzie oznaczać nie tylko kategorię czasu związaną z określonymi warunkami klimatycznymi, ale obejmie „świat przyrody", „wszystko, co istnieje na świecie, a nie zostało stworzone przez człowieka, m.in. rośliny i zwierzęta, ziemię i wodę, a także procesy i zjawiska, np. wiatr i burzę" (Bańko 2000, T. 1: 960) – jako że nazwy elementów tego świata, uporządkowane w cyklicznym następstwie pór roku, wypełniają najliczniejsze pole tematyczne, utworzone na podstawie wierszy dzieci, układają się w kolekcje i domeny pojęciowe w scenach tekstowych.

Według J.J. Rousseau, człowiek pierwotnie utożsamia się z wszystkimi istotami z otoczenia (także z przyrodą), przejście do kultury charakteryzuje się odróżnianiem siebie od innych (Burszta 1998).

Literackie doświadczenia dzieci, które opisując przyrodę, dostrzegają w niej istotę żywą, nawiązują do tego typu poznania. Mali twórcy usiłują jak „starożytni miłośnicy kosmicznego logosu [...] w harmonii przyrody poszukiwać obiektywnych wzorców dobra i piękna" (Życiński 1992: 5). Przeżywają one sekwencje roku wolniej i intensywniej niż dorośli, wiążąc z tymi sekwencjami tradycyjne święta i obrzędy.

Tradycja (z łac. *traditio* – „przekaz") oznacza „zasady postępowania, obyczaje, poglądy, wiadomości przechodzące z pokolenia na pokolenie; przekazywanie tych zasad, obyczajów następnym pokoleniom" (Szymczak 1981, T. 3: 519)⁷. Podkreśla się, że składają się na nią pewne treści i proces ich przekazywania (w sposób w miarę niezmienny) w czasie. Jest zjawiskiem związanym z kulturą, która stanowi jej cechę definicyjną. Nie wchodząc w szczegółowe definicje kultury, chciałabym podkreślić, że odnoszę się do ujęć ogólnych, w których pojęcie kultury jest „pojęciem «osiowym» dla humanistyki", w których obejmuje ono wszystko to, co charakteryzuje ludzkość, i które uznają istnienie kultury za fakt dokonany⁸ (Burszta 1998: 35–41). Według badaczy kultury i języka, „jednym z najważniejszych składników kultury, a zarazem faktów i procesów kulturowych związanych z daną kulturą, człowiekiem, społeczeństwem i rzeczywistością" jest język. „Jest zapisem przyjętych w danej kulturze sposobów konceptualizacji i kategoryzacji rzeczywistości, jej aksjologizacji, różnych punktów jej widzenia oraz sposobów jej doświadczania oraz postaw wobec niej" (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 21). Teksty dzieci są realizacjami takich zapisów.

Socjologowie podkreślają, że w ramach każdej kultury powstają liczne wzory rytualizacji życia. Stanowią one swoiste symbole kulturowe określo-

⁷ Inne znaczenie podawane w słownikach: w religioznawstwie – „w religiach rozwiniętych: drugie, obok ksiąg świętych źródło objawienia, obejmujące pisma religijne wczesnych teoretyków doktryny religijnej, przepisy religijne, orzeczenie władz religijnych" (Szymczak 1981: 520).

⁸ Nie wyjaśniając bliżej wzajemnych relacji między naturą i kulturą.

nej społeczności, pełniące wobec niej funkcję integrującą⁹. Według S. Czarnowskiego, człowiek odczuwa silną potrzebę rytualizacji swych zachowań w szczególnie ważnych dla niego lub jego grupy społecznej momentach. Od zarania dziejów posługiwał się zespołem specjalnych znaków (gestów, słów, rekwizytów), nadających czynnościom sens symbolu (Czarnowski 1956). „Dany zespół gestów czy słów i rekwizytów, przedstawiony w odpowiednio uporządkowanym układzie, stanowi istotę działania obrzędowego, które z kolei drogą powielania przy analogicznych wydarzeniach i sytuacjach, staje się zwyczajem respektowanym i przestrzegany w **tradycjach kulturowych** danej wspólnoty społecznej” (Pełka 1980: 12).

Na **tradycje kulturowe** składają się „zwyczaje, obrzędy i święta [jako – B.N.-Sz.] przejawy kultury obyczajowej, która stanowi jeden z podzakresów szerokiego kręgu zjawisk kulturowych” (Pełka 1980: 12, 13). Tak więc w opracowaniu będą się odnosiły do świąt¹⁰, a także obyczajów, zwyczajów i obrzędów¹¹ z tymi świętami związanych, a przejawiających się w określonych schematach kulturowych (Burszta 1998: 111).

Materiał będący podstawą opracowania najbardziej wśród tych tradycji wyróżnia schematy szczególnie „dziecięce” – dzień św. Mikołaja i Boże Narodzenie.

⁹ Najtrwalszy element kontinuum kultury. Są odbiciem rzeczywistości, rozumiane jako „szczególny rodzaj znaku (przedmiot materialny lub czynność), stanowiący określony i swoisty zamiennik (desygnat) rzeczywistych wydarzeń, sytuacji i zjawisk, jak również pojęć abstrakcyjnych (a w szczególności wartościujących) o określonym ładunku emocjonalnym”. Pełka 1980: 19 (por. Burszta 1998, Turner 1969).

¹⁰ Święto – rozumiane przez socjologów jako odróżnienie od czasu „zwykłego”, „dzień lub dni poświęcone uczczeniu ważnych i podniosłych wydarzeń dotyczących [...] narodu, warstw i grup społecznych, rodziny i poszczególnych jednostek ludzkich oraz rocznic z nimi związanych. [...] obyczaj świętowania związany jest ze specyficznymi formami obrzędowymi” (Czerwińska-Burszta 1986, Pełka 1980: 19).

¹¹ **Obyczaj** – „powszechnie uznawany, trwały i **uświęcony tradycją** (wymagany) sposób postępowania w określonych okolicznościach, charakterystyczny dla danego **środowiska społecznego, terytorium i przedziału czasowego**”; **zwyczaj** – „każde zachowanie się człowieka, które jest powielane w analogicznych sytuacjach. [...] W odróżnieniu od obyczaju, zwyczaj nie jest zachowaniem bezwzględnie wymaganym”; **obrzęd** – wywodzony od rytuału (Turner 1969), rozumiany jako forma uroczystego akcentowania ważnych i przełomowych momentów w życiu jednostki i grupy czy zespół czynności obyczajowych (Gład 1993). Obrzędy to „zespoły określonych czynności, słów i gestów wykonywanych według trybu ustalonego przez tradycję, obyczaj lub prawo i stanowiące zarazem całościową zewnętrzną oprawę wszelkiego rodzaju ważnych wydarzeń, sytuacji i rocznic” (Pełka 1980: 15–19).

Pojęcia z zakresu lingwistyki kognitywnej przyjęte w opracowaniu

Pojęcie „językowy obraz świata” (JOS) dotyczy jednej z głównych kategorii pojęciowych kognitywizmu. Swój początek teoria ta wzięła z wypowiedzi Marcina Lutra o tym, że specyfika języków decyduje o pojmowaniu świata (Mańczyk 1982). W oświeceniu powtarzano i interpretowano przesłanie Kartezjusza, że „znaczenie to obecność przedmiotu w świadomości podmiotu” (Anusiewicz 1995: 114). Jednakże podstawowe założenia teorii sformułował Wilhelm von Humboldt¹², który twierdził, że język jest czymś więcej niż narzędzie porozumiewania się. Głosił, że w każdym języku naturalnym zawiera się właściwy temu językowi obraz świata.

Jego poglądy rozwijali inni badacze niemieccy, L. Weisgerber i H. Gipper. W teorii Lea Weisgerbera powstało pojęcie „językowy byt pośredni”. Jest on wynikiem przekształcania świata realnego w byt świadomościowy i w nim to dokonuje się klasyfikacja, kategoryzacja oraz pojęciowe ujęcie świata zewnętrznego. Dla Helmuta Gippa JOS jest rodzajem obecności świata w świadomości jednostki lub społeczności, sposobem, w jaki zostaje wniesiona do języka rzeczywistość prawdziwa, doświadczana zmysłami i weryfikowana w badaniach lingwistycznych (Anusiewicz 1990). Język w jego teorii jest jakby „kluczem do świata”, stanowi łącznik między człowiekiem i rzeczywistością, a szczególnym przejawem myślenia językowego jest semantyka danego języka (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000).

Podobne przemyślenia powstały niezależnie w lingwistyce amerykańskiej, a sformułowane zostały jako zasady relatywizmu językowego Benjamina L. Whorfa (Whorf 1982).

Polscy językoznawcy JOS rozumieją jako zawartą „w języku **interpretację rzeczywistości**, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź to utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź też przez formy i teksty języka implikowane” (Bartmiński 1990b: 110, por. też: Grzegorzczak 1990). Dla lingwistyki kulturowej JOS „to określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych kategoriach danego języka naturalnego, innymi słowy jest to określony **sposób odwzorowania świata** danego w pojęciowym rozczłonkowaniu, zawartym w języku ujmującym ten świat” (Anusiewicz 1995: 113). Dla JOS ważny jest zarówno podmiot, jak i przedmiot poznania.

¹² Choć nie sposób nie docenić także wkładu wcześniejszych niemieckich badaczy: J.G. Hamanna i J.G. Herdera (Anusiewicz 1990).

J. Bartmiński wypracował dwa istotne pojęcia, podkreślające ową ważność: punkt widzenia i perspektywę interpretacyjną (Bartmiński 1990b). **Punkt widzenia** to „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym m.in. o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze postaci onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu”. Przez **perspektywę** badacz rozumie „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem” (Bartmiński 1990b: 111–112). Te ustalenia dowodzą, że podstawowym celem JOS jest rekonstruowanie obrazu człowieka i świata. Takie ujęcia językowego obrazu świata pozwalają na rekonstrukcję dziecięcego JOS na podstawie tekstów.

Bardzo ważnym nośnikiem JOS jest podsystem semantyczny, a za podstawową dziedzinę badawczą semantyki uważa się strukturę słownictwa. Uznałam więc za celowe wyznaczenie obszarów rzeczywistości ważnych dla dzieci i słownictwa odnoszącego się do nich (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000, Zgółkowa 1997)¹³. Oparcie się na teorii pól semantycznych (Buttler 1967, Miodunka 1980, Tokarski 1984) pozwoliło na wyodrębnienie dominujących w twórczości dzieci grup leksykalno-semantycznych. Analiza frekwencyjna z kolei pomogła w wyodrębnieniu pól najbogatszych i wskazała na fragmenty rzeczywistości najbardziej znaczące dla dzieci (jako „tematy” twórczości)¹⁴. To zadecydowało o wyborze typowych tematów: **pór roku i tradycji kulturowych**, do dalszej analizy kognitywnej.

W opisie znaczenia pojęć z tekstów dziecięcych przyjmuję za J. Bartmińskim **definicję kognitywną** – rozszerzoną, ujawniającą wszystkie relewantne językowo składniki znaczenia, uwzględniającą perspektywę interpretacyjną, odpowiadającą „kompetencji użytkowników tego języka, który jest przedmiotem analizy. Tylko wtedy można pokazać głęboki wewnętrzny (poprzez konotację słowa) związek języka z kulturą społeczności używającej tego języka” (Bartmiński 1988a: 173), w tym wypadku społeczności dziecięcej. Definicja taka dostosowuje swe treści do wiedzy potocznej, może być jedno-poziomowa (bez odpowiednika *genus proximum*), za to musi zawierać cechy charakterystyczne, określające funkcję przedmiotu, cechy jakościowe tworzywa, z którego przedmiot jest wykonany, konotacje czy wartościowania.

W tym miejscu trzeba doprecyzować pojęcie konotacji (ze względu na wieloznaczność tego terminu). W ujęciu semantyków konotacja jest dopełniają-

¹³ Jeżeli konceptualizacja dotyczy tylko tego, co ważne w życiu, w tekstach dzieci znajdzie wyraz to, co ważne dla nich i co jest zgodne z ich naturą (Cooper, Ross 1975, Lakoff, Johnson 1988).

¹⁴ W opracowaniu skorzystano ze statystycznie przygotowanych list rangowych materiału językowego, na użytek pracy przyjęto prawidłowości statystyczne związane z wskaźnikiem *P_{emp}* (Sambor 1972).

cą treścią słowa nałożoną na jego intelektualny element znaczeniowy. L. Jordanskaja i I. Mielczuk traktują konotację jako pojęcie szerokie, które obejmuje uzupełniające, towarzyszące komponenty znaczenia wyrazu, ekspresywno-emocjonalne naddatki, elementy modalne i asocjacje znaczeniowe, odcienie stylistyczne (Jordanskaja, Mielczuk 1988). Badacze ci widzą składnik konotacyjny poza definicją.

Według R. Tokarskiego, elementy desygnacyjne i potoczne mogą tworzyć definicję klasyfikacyjno-typologiczną, bliską kognitywnej. W takiej definicji cechy konotacyjne mogą pełnić funkcję typologiczną, a cechy desygnacyjne – funkcję klasyfikacyjną (Tokarski 1987, 1988). Te drugie służyłyby logicznemu porządkowaniu świata, pozostawiając pierwszym ukazywanie subiektywizmu w myśleniu człowieka i wartościowaniu przez niego zjawisk. R. Tokarski, za badaczami rosyjskimi, próbuje także określić granice konotacji. Podaje, iż „ma ona obejmować tylko takie cechy przypisywane obiektom pozajęzykowym, które można wyeksplikować przez działanie na samym języku” (Tokarski 1988: 43).

Inna strukturalna właściwość definicji kognitywnej (w ujęciu J. Bartmińskiego) polega na ustaleniu różnych szczegółowych relacji między składnikami konotacji słowa. Mogą to być koniunkcje znaczeniowe, opozycje czy odniesienie do pewnych całości – zespołów, kolekcji (o czym dalej).

Dla kognitywnej metody definiowania zasadnicze jest pojęcie przedmiotu typowego (prototypu i/lub stereotypu), wydzielonego za pomocą powtarzalności cech (Bartmiński 1988a). I wreszcie taka definicja jest określana za pomocą kombinacji kategorii (faset) albo interpretacyjnych ram pojęciowych, modelowania scen prototypowych dla danego obiektu i wiązania z nimi przykładów tekstowych (Bartmiński 1988a, Fillmore 1985, Lakoff, Johnson 1988, Minsky 1980, Taylor 2001, Tokarski 1990a, Wierzbicka 1985). Ujęcie takie pozwala na odwzorowanie dziecięcej świadomości językowej (określa też „dziecięce” prototypy czy stereotypy kategorii wyłonione jako typowe).

W analizie tekstów dzieci posługują się definicją otwartą, która uwzględnia w opisie różny stopień językowego utrwalenia cech (od bardzo charakterystycznych, typowych do okazjonalnych – Bartmiński, Tokarski 1993). W celu rozróżnienia stopnia utrwalenia cech, udokumentowania ich większej lub mniejszej trwałości na poziomie tekstu, a także z myślą o wyodrębnieniu wielopoziomowej struktury semantycznej słów – i ukazania kierunku profilowania pojęcia, wskazania cechy najważniejszej dla podmiotu (Tokarski 1998a: 45–46) – wprowadzam trzy poziomy typowości: obecność cechy w ponad 30% tekstów – I poziom typowości (I *pt*); poświadczenie w 29%–20% tekstów – II poziom typowości (II *pt*); obecność w 19%–15% tekstów – III poziom typowości (III *pt*); występowanie cechy w 14% lub mniejszym odsetku tekstów uznaję za sferę konotacji jednostkowych, okazjonalnych.

W celu ukazania charakterystycznych cech dziecięcych konceptualizacji korzystam także z definicji taksonomicznych (słownikowych), z podawanych

w ich wyborze frazeologizmów, a także z przysłów. W wypadku zjawisk z zakresu tradycji kulturowej przywołuję ich opisy. Na ich tle zarysowuję definicje kognitywne¹⁵.

Różne nurty myśli kognitywnej zakładają w analizach semantycznych istnienie **abstrakcyjnych wzorców (modeli pojęciowych)**, oddających jednostki leksykalne. W różnym stopniu odpowiadają temu pojęciu terminy: „wyidealizowane modele kognitywne” (*idealized cognitive model* – Lakoff 1987), „doświadczeniowy gestalt” (*experiential gestalt* – Lakoff, Johnson 1988), „skrypty” (*scripto* – Schank, Abelson 1975), „interpretacyjne ramy pojęciowe”, „sceny” (Fillmore 1985, Minsky 1980, Taylor 2001), „domeny kognitywne” (*cognitive domain* – Fife 1994, Langacker 1995).

Pierwszy termin odnosi się do pojęcia o charakterze modelu, który jest ustrukturuowaniem gestaltów, umożliwiającym ich rozumienie i interpretację w poznaniu. Gestalty zaś stanowią całość, na którą składają się cechy występujące wspólnie w sposób naturalny w codziennym doświadczeniu człowieka (Lakoff, Johnson 1988). Domeny kognitywne są rozumiane jako rodzaj doświadczenia, proste pojęcie, pojęciowe złożenie, cały złożony system wiedzy, czasem jako doświadczenie zmysłowe (Langacker 1995). Rama interpretacyjna jest ujmowana bardzo ogólnie, „jako pewien system pojęć powiązanych ze sobą w taki sposób, że chcąc zrozumieć jedno z nich, trzeba znać całą strukturę, w której się ono znajduje. Wystąpienie jednego z tych pojęć w tekście powoduje, że pozostałe stają się automatycznie dostępne” (Waszarkowa 1997: 10). W teorii Fillmore’a pojęcie to odwołuje się do doświadczenia i dlatego może pełnić funkcję pożytecznego narzędzia ułatwiającego całościowe rozumienie tekstów. Takie ujęcie jest bliskie poglądom R. Tokarskiego, według którego całościowa rama interpretacyjna będzie oznaczać „kulturowo zinterpretowany obraz świata (jego fragment), skorelowany z daną jednostką leksykalną. Składają się nań obok bardzo stabilnego rdzenia semantycznego [...] także cechy konotacyjne, zarówno te o dużym stopniu utrwalenia, jak również konotacje słabe, ale potencjalnie przewidywane przez wewnętrzną logikę transformacji cech semantycznych” (Tokarski 1996: 108–109).

Według Fillmore’a, rama interpretacyjna jest językowym ujęciem sytuacji, którą nazywa sceną. Scena jest w jego teorii rozumiana szeroko: „[...] należą tu nie tylko zjawiska postrzegane zmysłowo, takie jak: uczestnicy, przedmioty czy miejsca wraz z ich właściwościami, ale i takie jak: typowe zachowania ludzkie w danych sytuacjach, typowe doświadczenia, przekonania i wyobrażenia o otaczającej rzeczywistości czy typowe scenariusze obowiązujące w relacjach międzyludzkich” (Waszarkowa 1997: 14).

¹⁵ Co prawda S. Śniatkowski buduje definicję dwóch pór roku: wiosny i jesieni, także na podstawie *Księgi cytatów*... P. Hertza i W. Kopalińskiego oraz wyboru utworów poetyckich dla dzieci, ale cel autora był inny (Śniatkowski 2002).

Takie ujęcie jest idealne do ukazania znaczeń pojęć przedstawionych w tekstach dzieci. Znaczenia będą zarysowane na tle sceny tekstowej, gdyż jak pisze R. Tokarski, wyraz w tekście „jest jednym z elementów budujących scenę tekstową, w której wchodzi w zależności kontekstowe. [...] Wyraz w tekście rozbudowuje scenę i semantycznie tłumaczy się na tle sceny. Odnosi się zarówno do tych składników sceny, które presuponowane są przez poszczególne składniki znaczenia leksykalnego słowa, jak również do konkretnych uwarunkowań tekstowych, które modyfikują, nakładają czy wzbogacają znaczenia systemowe” (Tokarski 1990a: 124). Natomiast cechy ze scen tekstowych mogą złożyć się na pełny model właściwości obiektu i jego zależności względem właściwości innych obiektów sceny, dając scenę prototypową. Scena prototypowa – według Tokarskiego – „to najlepszy, najpełniejszy przykład sytuacji, w której występuje analizowany obiekt. [...] jest zarazem empiryczna i abstrakcyjna. Empiryczna, gdyż wyrasta z konkretnych realizacji tekstowych, abstrakcyjna natomiast, bo jest hipotezą, uogólnieniem, w pełni nie musi być realizowana w żadnym z tekstów” (Tokarski 1990a: 125). Celem opracowania jest między innymi próba odtworzenia scen prototypowych jako pewnych modeli, wyabstrahowanych z konkretnych scen tekstowych dotyczących pór roku i tradycji kulturowych.

Na ważność odtworzenia **prototypu** zwracała uwagę A. Wierzbicka (1985, 1999: 48). Pojęcie to wprowadziła w swych pracach E. Rosch (1978, 1983) na oznaczenie najlepszego przedstawiciela danej kategorii, najlepszego egzemplarza. Jako jednostka poznania (przedmiot mentalny) ułatwia zaliczenie nowo poznanych egzemplarzy do danej kategorii. Taka organizacja procesu poznania kategorii zakłada istnienie elementów bliższych centrum prototypu i elementów peryferyjnych. W pracach kognitywistów (Bartmiński 1985, 1988a, Kleiber 1990, Rosch 1978, 1983, Taylor 1989, Wierzbicka 1985) znajdują odzwierciedlenie następujące jego wyobrażenia: prototyp jest najlepszym przedstawicielem kategorii; prototyp to zespół cech najbardziej typowych dla danej kategorii (jednostka abstrakcyjna); prototyp stanowi centrum znaczeniowe wyrazu w opozycji do peryferii. To ostatnie rozumienie prototypu, znamienne dla prac J. Bartmińskiego, obejmuje takie komponenty, jak cechy przedmiotu i wiedzę o nim (Bartmiński 1985, 1988a).

Prototypowa organizacja kategorii umożliwia – w wyniku analizy danych tekstowych (uwzględniającej także częstość użycia) – wydzielenie kategorii typowych i okazjonalnych w konceptualizacjach dziecięcych. Terminem „prototyp” posługuję się na oznaczenie najlepszego egzemplarza danej kategorii, a więc na oznaczenie jej centrum.

Kategorie kognitywne (prototypowe) przeciwstawia się współcześnie kategoriom Arystotelesowym¹⁶. W ujęciu klasycznym o przynależności do ka-

¹⁶ Choć sam Arystoteles ujmował kategorie inaczej – por. Grzegorzczkova 1996: 12–14.

tegorii decyduje koniunkcja cech koniecznych i wystarczających. Pozwalają one jednoznacznie ustalić przynależność do danej klasy, a wszystkie elementy klasy są równoważne. Badania kognitywne ujawniły psychologiczną nierealnosc tej teorii. Podejście kognitywne bowiem opiera się na kategorii prototypu, w którym granice klas wyróżnianych przez nazwy nie są ostre, a ich elementy – przestrzennie usytuowane wokół prototypu – należą do zbioru w różnym stopniu.

Kategoryzacja rozumiana jest w kognitywizmie jako podział świata na klasy zjawisk, dokonywany przez umysł poznający i wyrażony w języku. Koncepcja Lakoffa przeciwstawia w tej kwestii stanowisko obiektywizmu ontologicznego realizmowi bazowemu. Jej twórca krytykuje stanowisko pierwsze jako uznanie istnienia obiektywnie ostro oddzielających się kategorii, według niego – to język dzieli świat, interpretując go na swój sposób. Kategorie zaś mają nieostry charakter i lepiej opisywać je za pomocą cech prototypowych (Lakoff 1987). Kategoryzacja za pomocą prototypu wiąże się z następującymi pojęciami teorii kognitywnej: „zbiory rozmyte” (nieostrość granic między kategoriami – Labov 1973), „podobieństwo rodzinne” (kategoria jest ustrukturyowana za pomocą krzyżującej się sieci podobieństw – Wittgenstein 1972) i „prototyp”. E. Rosch (1983) wyróżnia dwa centralne aspekty kategoryzacji: hierarchizację (hierarchiczny podział kategorii na nadrzędne, podstawowe i podrzędne, np. *zwierzę, pies, pudel*) i prototypowe efekty kategoryzacji. Najłatwiejsze w percepcji (za pośrednictwem wyobrażeń wizualnych) są kategorie podstawowe, i to one mają najwyższy wskaźnik identyfikacyjny; prototyp zaś staje się punktem odniesienia danej kategorii. Potwierdza to także sposób, w jaki kategorie uczą się dzieci (Taylor 2001: 332–343).

Istnieją dwie koncepcje kognitywne ukazujące związek struktur pojęciowych z językiem: model kategorii radialnej (*radial category*) – obejmujący elementy centralne i peryferyjne (nieprototypowe), włączane do kategorii zgodnie z zasadą podobieństwa rodzinnego (Lakoff 1987), i model sieciowy, który jest rozwinięciem modelu kategorii radialnej (Langacker 1995). Ten ostatni ujmuje kategorie pojęciowe jako struktury złożone, o skomplikowanej sieci punktów węzłowych oraz ich wzajemnych powiązań w układzie poziomym (rozszerzającym) i pionowym (hierarchicznym). Taka kategoryzacja może przyczynić się do budowania obrazu świata dostosowanego do możliwości poznawczych podmiotu, jego potrzeb, zainteresowań i systemu wartości.

Rozpoznawanie struktury jakiegś dziedziny i poszczególnych jej fragmentów odbywa się za pomocą podstawowych pojęć (zwłaszcza relacyjnych, związanych z czasem i przestrzenią), umożliwiających profilowanie (Langacker 1987). R. Grzegorzyczkowa przedstawia zestaw takich kategorii umysłu (a także ich wewnętrzną strukturę), przydatnych w opisie znaczenia¹⁷. Należy jed-

¹⁷ „I. Kategorie pierwszego stopnia (opisujące zjawiska świata): 1. **Substancje** (rzeczy ujęte ze względu na relacje do predykatów, np. agens, subiekt, obiekt, odbiorca, narzędzie, rezultat, materia pomocnicza. 2. **Cechy**: wielkości, jakości, np. wymiary, temperatura, kształt,

nak pamiętać, że w tekstach, zwłaszcza twórczych, może następować rekategoryzacja tego, co się już ustabilizowało (Grzegorzycowa 1996).

Rozumienie **profilowania** pojęć jest ujmowane w semantyce kognitywnej różnie. Według Langackera, pojęcie to oznacza ujmowanie subiektywne, „podświetlanie” w obrębie bazy (pewnego pola doświadczeniowego) elementów ważnych, przy jednoczesnym pomijaniu innych elementów, usuwaniu ich w cień (do tła) (Langacker 1995). Profilowaniu podlega pole doświadczeniowe, wiedza o świecie, natomiast cała aktywność powoduje wyróżnienie elementów i **skonstruowanie pojęcia**.

W pracach kognitywistów polskich profilowanie polega na swoistym doborze i na swoistej strukturze aspektów, w jakich jest ujmowany przedmiot-pojęcie. Ono z kolei zależy od charakterystyk tekstowych, punktu widzenia i perspektywy poznawczej podmiotu (Bartmiński 1990b, 1993, Bartmiński, Niebrzegowska 1998). „Jest rodzajem operacji na **gotowym pojęciu** przedmiotu, polega na wyróżnieniu w nim pewnych aspektów określanych jako profile pojęcia (przedmiotu). W pracach Bartmińskiego profilowanie stanowi podstawowe narzędzie opisu znaczeń wyrazów” (Grzegorzycowa 1998: 11).

Profil pojęcia to – według badaczy ze środowiska lubelskiego – „wariant wyobrażenia przedmiotu hasłowego, ukształtowanego przez dobór faset, ich uporządkowanie według reguł implikacji, ich wypełnienie treścią stosownie do przyjętej wiedzy o świecie, zarazem wariant kreowany przez jakiś czynnik dominujący, dominantę. Tworzenie profilu jest uwikłane w mechanizmy organizowania sceny czy to na poziomie jednostkowego aktu mowy, czy też na poziomie społecznej konwencji. [...] Profile różnicują wyobrażenie prototypowego przedmiotu” (Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 217–218). Mogą to być profile przedmiotu utrwalające jego stereotypowe wyobrażenia (Bartmiński 1993). Pojęcie fasety (aspektu, podkategorii) nawiązuje do A. Wierzbickiej opisu semantycznego i oznacza grupę klas odpowiadających jakiejś wspólnej charakterystyce (np. rodzaj materiału, rodzaj czynności). Fasety mogą być grupowane w kategorie (Wierzbicka 1985).

kolor, gęstość, a także cechy psychiczne, skłonności do działań i stanów. 3. **Relacje**: posiadanie, (bycie posiadany), podobieństwo (identyczność, odmiennność), położenie (lokalizacja), przynależność do zbioru (składanie się z elementów), bycie częścią całości, bycie przyczyną i skutkiem. 4. **Zdarzenia** (cechy i relacje na osi czasu): procesy, czynności, wypadki (zdarzenia niezamierzone), kauzacja (czynności wywołujące skutek), ruch (zmiana lokalizacji), stany (bliskie relacjom i cechom). II. Kategorie drugiego stopnia, nakładane na kategorię pierwszego stopnia: 1. **Ilość**: wielość (powtarzalność przy zdarzeniach), miara wielkości i powtarzalności (częstość), intensywność. 2. **Czas**: składnik obecny w klasie I.4, por. początek, koniec nakładany także na I.3, por. relacja »wcześniej« – »później«. 3. **Modalności**: istnienie (faktywność), negacja, możliwość, konieczność, prawdopodobieństwo. 4. **Ewaluacje i ekspresje**: oceny »dobrze« – »źle«, emocje »miło« – »przykro«” (Grzegorzycowa 1996: 22–23).

Do takiego rozumienia profilowania i profilu (oraz ich ukształtowania) przybliżyłam się w swym opracowaniu. Terminem „fasety” posługuję się dla nazwania zespołów cech przypisywanych interesującym mnie przedmiotom w eksplikacji haseł. Ustrukturuwanie fasetowe przyjmują w opisie prototypy i stereotypy.

Pojęcie **stereotypu** wprowadził Walter Lippman na oznaczenie częściowego i schematycznego obrazu ludzi i rzeczy w umyśle ludzkim. Współcześnie odgrywa ono w lingwistyce coraz większą rolę. Według H. Putnama, amerykańskiego filozofa języka, stereotyp stanowi najbardziej konwencjonalną część skorelowanej z językiem wiedzy o świecie, odnoszącą się do myślenia potocznego (Putnam 1975). Tak pojmowany, pełni stereotyp funkcję kognitywną, afektywną i społeczną (Quasthoff 1998, Zgólkowie 1998)¹⁸.

Jest to pojęcie nieodłącznie związane z językiem (Putnam 1975, Quasthoff 1998, Schaff 1981), jednak związek ten rozumiany bywa różnie. Najwcześniej stereotyp językowy traktowano jako pewną nadwyżkę znaczeniową, tzw. konotację emocjonalną (Pisarkowa 1976). W nowszych teoriach kognitywnych opis stereotypu utożsamia się z opisem znaczenia (Wierzbicka 1985). Część badaczy odnosi stereotyp do reprodukowanych z pamięci związków wyrazowych (Lewicki 1976), inni – do społecznie ustabilizowanych konotacji, utrwalonych językowo w postaci derywatów, frazeologizmów, połączeń wyrazowych (Grzegorzczkowska 1998), jeszcze inni odnoszą zjawisko tylko do sądów mentalnych o rzeczywistości, tkwiących w świadomości nadawców (Pisarkowa 1976, Schaff 1981), mówi się nawet o stereotypie jako jedności języka, myślenia i działania (Chlebda 1998).

Według J. Bartmińskiego, „używając pojęcia »stereotyp«, wybieramy pełniejsze ujęcie treści znaczeniowej słowa, nastawiamy się na uchwycenie jego relacji do podmiotu mówiącego i jego punktu widzenia, wyznawanego przez niego systemu wartości, akcentujemy subiektywność kategoryzacji i pragmatyczne funkcje znaku. Chodzi nam wtedy także o konwencjonalność i »sztywność« znaczenia, o **stabilizację** jego składników i ich **powtarzalność** oraz psychospołeczne tego skutki” (Bartmiński, Panasiuk 1993: 367). W rozumieniu tego badacza, stereotyp zawiera zarówno aspekt formalny, jak i semantyczny. Konsekwencją takiego ujęcia jest wyróżnienie trzech odmian stereotypu: topiki, formuł i idiomów – różnych pod względem utrwalenia treści i formy. Topika to utarte połączenia semantyczne (sądy – *jaskółki zapowiadają*

¹⁸ Funkcję kognitywną można interpretować za pomocą schematu – struktury poznawczej, funkcjonującej w pamięci człowieka (Quasthoff 1998). Jako schemat poznawczy traktuje się też stereotyp w psychologii poznawczej, pojmując go jako wyodrębniony składnik wiedzy człowieka, dający uproszczony obraz określonego obszaru rzeczywistości, ułatwiający porządkowanie i zapamiętywanie informacji (Trzebiński 1978).

deszcz); formuły są połączeniami semantycznymi i formalnymi, np. *szewska pasja*; idiomy zaś to utarte połączenia czysto formalne, bez przejrzystej motywacji semantycznej (*zapędzić w kozi róg*). Stereotyp jako obiekt badań może obejmować „obraz całego oswajanego przez człowieka świata, budowany z podstawy poznawczej, ale zawierający także elementy ocen i wartości. Ma to być przy tym świat [...] zawarty w strukturach i znakach języka, ale interpretowany kulturowo na tle praktyk i wierzeń społeczności używającej tego języka” (Bartmiński 1998: 65). Jest więc wiązany z językowym obrazem świata, ma charakter językowy i kulturowy (Bartmiński 1985, 1988b, 1998, Bartmiński, Panasiuk 1993, Habrajska 1998, Panasiuk 1998, Tokarski 1998b). Kulturowy, symboliczny charakter stereotypu sprzyja utrwalaniu się formuł.

Tak rozumiane stereotypy, związane z przyswajaniem treści (tradycji) kulturowych przez dzieci, próbują odtworzyć w ich obrazie świata za pomocą fasetowego wypełnienia. Analiza pojęć pod kątem ich prototypizacji i/lub stereotypizacji pozwala ujawnić sposób ich stabilizowania w myśleniu dzieci. W tej części podejmuję także zagadnienie związane ze zmiennością stereotypu (Panasiuk 1998).

Stereotypizacja prowadzi do wniosków na temat **wartościowania**. Wartościowanie stanowi także element definicji kognitywnej. Należałoby się zastanowić, co oznacza wartość, wartościowanie w aspekcie lingwistycznym. J. Puzynina rozpatruje zagadnienie wartości w aspekcie kognitywnym (jak ludzie doświadczają świata) i podaje eksplikację wartości jako „tego co dobre”. Przez termin **wartościowanie** rozumie ona „czynność psychiczną człowieka, polegającą na stwierdzaniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a pośrednio przedmiotom” (Puzynina 1992: 83). Wśród słów wyrażających wartości wyróżnia słowa ogólnie oceniające (*dobry, zły, pozytywny, negatywny, dodatni, ujemny, wartościowy, bezwartościowy*) i opisowo-oceniające, w których opisowość i wartościowanie przeplatają się (*moralny, piękny, udany*). Równie istotny dla badaczki jest podział na słownictwo definicyjne i konotacyjne wartościujące, chociaż to ostatnie może stanowić „obszar bez granic”.

Środki wyrażania wartościowania dzieli J. Puzynina na systemowe i tekstowe, zależne od kontekstu. Z tym podziałem krzyżuje się drugi – na środki parajęzykowe (gesty, intonacja i inne) oraz językowe: fleksyjne, słowotwórcze, składniowe (środki systemowe), leksykalne (systemowe lub tekstowe), oparte na tropach skonwencjonalizowanych i frazeologizmach (Puzynina 1992). W rozumieniu badaczki wartościowanie jest procesem formułowania sądów wartościujących, polegającym na przypisywaniu wartości „danym cechom, zachowaniom, stanom rzeczy, a pośrednio przedmiotom” (Puzynina 1992: 83).

Narzędzia zaproponowane przez badaczkę pomogą zinterpretować aksjologiczny wymiar przedstawionej w tekstach dzieci wizji świata i ukazać mechanizmy, które służą im do wartościowania elementów tego świata.

Rozpoznaniu i scharakteryzowaniu scen prototypowych (prototypów) i stereotypów na tle różnych kontekstów (psychologicznego, kulturowego, lingwistycznego) służą **procesy konceptualizacyjne**. Pozwalają one wydobyć znaczenie w indukcyjnym toku dowodzenia. Oznacza to, że na podstawie danych językowych można zrekonstruować symboliczne rozumienie przedmiotu składające się na pojęcie. **Konceptualizacja** będzie więc sposobem ujęcia przedmiotu w poznaniu. Według R. Langackera, równa się ona znaczeniu, przy czym rozumiana jest jako doświadczenie mentalne, obejmujące doświadczenie sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową (Langacker 1988). Zatem „konceptualizacją można nazwać taką drogę postępowania indukcyjnego, opartą na przyczynie logicznej, gdzie z wiadomego skutku wnioskuje się o przypuszczalnej przyczynie i bazuje na analizie bezpośrednio danych kontekstów, budowie metafor i/lub metonimii oraz innych sposobów obrazowania (wyobrażeniowości), które umożliwiają wykrycie znaczenia wyrazu, tj. ustalenie cech interakcyjnych oraz zrekonstruowanie ich struktury (tj. struktury modelu)” (Nowakowska-Kempna 1995b: 12). Podstawą tych stwierdzeń jest teza, że myśl ma własność gestaltu. Wszystko, co składa się na system konceptualny człowieka, kształtowane jest przez jego doświadczenie (fizyczne, kulturowe). Podstawą analizy językowej staje się teza o skonceptualizowaniu pojęć w doświadczeniu, które opiera się na regule typowości (Lakoff, Johnson 1988). Konceptualizacja zależy od przyjętego punktu widzenia i perspektywy – prowadzi do subiektywizacji natury znaczenia językowego, do profilowania procesów poznawczych i ich skonwencjonalizowania. Konwencjonalizacja zaś będzie możliwa do ujawnienia dzięki wskazaniu na sieć wzajemnie powiązanych motywacji wewnętrznych oraz ich objaśnieniu za pomocą podstawowych informacji.

W przypadku dziecięcej konceptualizacji najczęściej obserwujemy typowe, a nawet stereotypowe sposoby ujęcia pojęć (choć zdarzają się też ujęcia jednostkowe). Jest to typowość zależna od czynników psychologicznych i kulturowych, także od wiedzy potocznej (rzadziej – szkolnej). Różne konceptualizacje dziecięce najczęściej uzupełniają się (jeśli chodzi o konkretne aspekty definiowanego pojęcia) i tworzą całościowy wizerunek pojęcia. Wyłaniająca się z tych konceptualizacji wizja świata (w zakresie obrazów pór roku i tradycji kulturowych) obejmuje wiele utrwalonych w języku i kulturze punktów widzenia – od wyobrażeń potocznych i racjonalnych do konwencji literackich (por. Jedliński 2000).

Przywoływane w scenach tekstowych pojęcia występują często w określonych zespołach, odnoszących się do zjawisk w rzeczywistości. Są utrwalone w języku: pewne słowa ze względu na odniesienie do rzeczywistości czy kul-

tury występują w swym towarzystwie (Bartmiński 1990a). Tworzą w tekstach **kolekcje** w różnych układach. Zjawisko to jest szczególną formą kategoryzacji świata. Układy **kolekcji** czy **kompleksów** (jak nazywają te zespoły psychologowie) odbijają w języku operacje zachodzące na etapie wcześniejszego stadium myślenia pojęciowego dzieci; dzieci bowiem, patrząc na świat ze swojej perspektywy, dostrzegają w nim różnorodne szczegóły zgrupowane razem i doszukują się w nich podobieństw (Szemińska 1981). Próbuje przedmioty i ich cechy łączyć, tworząc kompleksy, będące ugrupowaniami bliskich obiektów (Wygotski 1971: 134)¹⁹. Jednocześnie dzieci używają samych pojęć, zanim je opanują. Słowo staje się narzędziem ukierunkowania uwagi, „wywoływania” innych słów, abstrahowania (Piaget 1981). Wprowadzenie do tekstu jednego składnika kompleksu otwiera miejsce dla kolejnego elementu, zwłaszcza jeśli w rzeczywistości występują one w jednym miejscu.

Zjawisko wiązania obiektów i odpowiadających im słów w tekście stanowi także przedmiot badań językoznawców. Jest ono charakterystyczne dla tekstów ustnych. Według J. Bartmińskiego, „kolekcja to zespół przedmiotów, którego elementy spełniają trzy warunki: 1° – współwystępują w jednym miejscu, 2° – współwystępują w jednym czasie, 3° – partycypują w jednym zdarzeniu w jednakowy sposób, są izofunkcyjne” (Bartmiński 1990a: 161). Zespół może być złożony z elementów uzupełniających się wzajemnie i składających na jakąś większą całość, zamkniętą lub płynną i otwartą. Strukturę wewnętrzną kolekcji przedmiotowych J. Bartmiński opisuje za pomocą formuły: „ x współwystępuje z y , z , n w kontekście K », przy czym przez kontekst K będziemy rozumieć jedność miejsca M , jedność czasu T i jedność roli R ”. Także A. Wierzbicka, badając *collectiva*, podkreśla, że pojęcia kolektywne są charakterystyczne dla języka naturalnego, dla potocznej kategoryzacji rzeczywistości. Dostrzega też, że najbardziej istotna dla tych pojęć jest kategoria miejsca (choć docenia rolę funkcji i czasu).

Zjawisko kolekcji może posłużyć do analizy konceptualizacji poszczególnych pojęć w scenach tekstowych. Szczególnie przydatna będzie taka analiza semantyczna w obrębie dziecięcej konceptualizacji natury w obrazie czterech pór roku.

¹⁹ Różne cechy przedmiotów mogą stanowić o połączeniu ich w jeden kompleks. Z reguły nie są to ich wyabstrahowane cechy wspólne, czasem wystarczy przypadkowe i bardzo odległe podobieństwo (Szymański 1987: 157).

Zasady i pojęcia związane z analizą leksykograficzną

Zainteresowanie przynależnością tematyczną leksyki wierszy zadecydowało o zastosowaniu analizy leksykograficznej (jako metody pomocniczej). Podstawową jednostką badania uczyniono w niej **wyraz** rozumiany według definicji graficznej (z niewielkimi wyjątkami): jako ciąg liter między dwiema kolejnymi pauzami, nazywany też wyrazem ortograficznym (Kurcz, Lewicki, Sambor, Woronczak 1974: 5).

Specjalnego przygotowania do badań wymagały teksty wierszy. Ze względu na cel, któremu miała służyć lista rangowa (wyodrębnienie słów tematycznych i przygotowanie pól tematycznych), teksty zostały opracowywane bez uwzględnienia **słowoform** (form fleksyjnych wyrazu), sprowadzono je do postaci **leksemów** (wyrazów słownikowych – wyabstrahowanych z konkretnych form gramatycznych jednostek systemu słownikowego)²⁰. Problemy dotyczące homonimii syntaktycznej rozstrzygano zgodnie z ustaleniami zawartymi we wstępie do opracowań słownictwa polszczyzny współczesnej (Kurcz, Lewicki, Sambor, Woronczak 1974, Zgółkowa 1983, Zgółka, Zgółkowa 1992). Te hasła, które mogły należeć do różnych części mowy, znakowano symbolem części mowy (rzeczownik – 1; przymiotnik, liczebnik lub zaimek przymiotnikowy, imiesłów przymiotnikowy – 2; liczebnik i zaimek liczebnik – 3; zaimek – 4; czasownik – 5; przymimek – 6; wykrzyknik – 7; przysłówki – 8; spójnik – 9; partykuła – 0). Przez eliminowanie spacji kodowano jako segmenty ciągle związki terminologiczne (np. *Boże Narodzenie, gwiazda betlejemską*). Odpowiednio oznakowane teksty wierszy sortowano za pomocą programu Excel, który do analizy statystycznej przystosował Bogusław Czuber. Otrzymano listy haseł: alfabetyczną i rangową (z określoną frekwencją). Oznakowanie rzeczownika pozwoliło na utworzenie jego wewnętrznej listy rangowej jako kategorii w najwyższym stopniu tematycznej.

Listy te pozwoliły na orientację w leksyce analizowanych tekstów, umożliwiły wyodrębnienie słownictwa najczęstszego (także częstego i rzadkiego). W związku z frekwencją zastosowano w opracowaniu pojęcie: **wyrazy tematyczne**. Wyrazami tematycznymi określono słowa konkretne, nazwy rzeczy, idei, a „ich obecność na listach frekwencyjnych przyjmuje charakter bardziej lub mniej przypadkowy, gdyż jest ściśle związana z wyborem, koniecznie subiektywnym i z zawartością treściową tekstów, które stanowiły bazę obliczeń” (Michea za: Miodunka 1980: 57). Według P. Guirauda, wyrazy tematyczne to słownictwo mające najwyższą częstość w tekstach danego autora,

²⁰ W opracowaniu w celu uniknięcia monotonii opisu na oznaczenie leksemu używam wymiennie terminu: „leksem”, „wyraz”, „słowo”. W odniesieniu do list frekwencyjnych stosuję także termin: „hasło”.

przy czym pomija się tu słownictwo gramatyczne (Guiraud 1970, Skubalanka 1966: 20–21). J. Sambor uznaje za wyrazy tematyczne te, których rangi zawierają się w przedziale 201–500 (jako charakterystyczne ze względu na tematykę danego stylu), zaliczając wyrazy o rangach niższych do podstawowych ($21 \leq r \leq 200$) i gramatycznych ($r \leq 20$). Przyznaje jednak, że podział jest w znacznej mierze konwencjonalny, ponieważ wiele wyrazów związanych z tematyką tekstów znajduje się w klasie wyrazów podstawowych (Sambor 1972). M. Zarębina za kryterium podziału przyjmuje natomiast empiryczne prawdopodobieństwo (P_{emp}) występowania wyrazu w tekście, informujące, ile razy dany leksem pojawi się wśród 10 000 wyrazów tekstowych (Zarębina 1971). Wskaźnik ten daje możliwość porównywania frekwencji wyrazów w tekstach różnej długości, a także określenia ich typowości w tych tekstach. W opracowaniu za wyrazy istotne tematycznie uznają te o najwyższych częstościach, autosemantyczne (pełnoznaczne), które według klasyfikacji J. Sambor, należą do przedziału słownictwa tematycznego, ale też według frekwencji, mogą się mieścić w przedziale słownictwa podstawowego (o $P_{emp} \geq 0,001$; por. listę rangową w *Aneksie*, załącznik 4.). Stały się one materiałem wyjściowym do opracowania rzeczownikowych pól tematycznych.

Odwoluję się tu do **teorii pól semantycznych** (pojęciowych) (Buttler 1967, Miodunka 1980, Tokarski 1984), gdyż ma ona bezpośredni związek z JOS jako „światem pośredniczącym” (według Humboldta), za którego pomocą użytkownicy języka percypują świat realny (Anusiewicz 1990). Nie korzystam w pełni z osiągnięć teorii pól semantycznych (teorii J. Trierera czy W. Porziga), lecz jedynie ze sposobu porządkowania, gromadzenia leksyki wokół określonego tematu. Tu przywołuję pojęcie **pól tematycznych**, w rozumieniu G. Matore’a – jako zbiorów terminów możliwych funkcjonalnie w danej sytuacji tematycznej (Miodunka 1980: 36). Korzystam z niewielkimi zmianami (spowodowanymi znacznie mniejszym zakresem tematycznym mego materiału) ze schematu podziału całej leksyki, jaki opracowali R. Hallig i W. von Wartburg (Miodunka 1980). Podział ten uwzględnia system pojęciowy języka naturalnego, a zarazem pozwala wyznaczyć grupy obiektów z rzeczywistości, które budzą zainteresowanie dzieci i znajdują odzwierciedlenie w leksyce wierszy. Liczebność (frekwencja wyrazów w zakresie poszczególnych tematów) zadecydowała o dalszej analizie kognitywnej wyodrębnionych grup tekstów.

Długość badanej próby (czyli liczba wyrazów w tekście – „tekst” = N) liczy 47 723 wyrazy, a jego słownik (V – liczba haseł) ma 5859 słów. Frekwencja rzeczowników wynosi 13 404 wyrazów, co stanowi 28,09% całego tekstu, natomiast liczba haseł rzeczownika – 2682 leksemy, tj. 45,65% całego słownika.



Rozdział trzeci

Wyznaczanie tematyki dziecięcych wierszy

Proces twórczy dzieci jest spontaniczny i słabo kontrolowany. Jednak w poszukiwaniu twórczej idei funkcja wyboru jest zawsze obecna. Zachodzi tu ten sam mechanizm, który stosują dorośli twórcy: dzieci są wybiórczo uwrażliwione na szczególny odbiór tylko niektórych klas bodźców, które stają się łatwiejsze do spostrzegania, a więc i do wykorzystania w interakcji twórczej (Dixon 1981, Markova, Powell 1998: 44). Na to specjalne uwrażliwienie dzieci zdaje się wpływać duża ilość różnorodnych doświadczeń z „obiektem twórczego wysiłku” (Lorenz 1977) i związane z nim pozytywne emocje (Gordon 1961). Jakie klasy bodźców okazują się najczęściej przydatne małym twórcom? Które elementy postrzeganego świata „trzymają” uwagę dziecka?

W wierszowanym materiale „tematy dominujące”, wybierane przez dzieci, można ustalić różnymi sposobami. Ogólny przegląd zebranych utworów wskazuje, że tematyka wierszy konkursowych jest ogromnie różnorodna. Jak pisze A. Nawarecki w tomiku laureatów, jest to „różnorodność porównywalna z pstrym bogactwem wystaw sklepowych czy mnogością programów telewizji satelitarnej” (*Kacze Pióro*, 1995: 4). Jeśli jednak przyjrzymy się bardziej szczegółowo strukturze tematycznej tekstów i potraktujemy wiersze jako makroznanaki zorganizowane całościowo, a ich tytuły – jako teksty „zwinięte” w słowo (Bartmiński 1990a: 155, Daneš 1974), wyodrębnimy w tym bogactwie trzy „mocne” tematy: pory roku i zjawiska przyrody, tradycje kulturowe¹, a także przeżycia psychiczne (próby określania pojęć takich, jak miłość, przyjaźń, samotność, szczęście, smutek)² – por. tabelę 1.

¹ Te dwa tematy dominują w wierszach autorstwa dzieci w młodszym wieku szkolnym (często jeszcze w 12. roku życia – w stadium operacji konkretnych).

² Ten temat dominuje w tekstach dzieci w starszym wieku szkolnym (12, 13–15 lat – w stadium operacji formalnych).

Tematyka wierszy dziecięcych (w zależności od wieku)

Temat	Młodszy wiek szkolny (7, 8–11 lat)	Starszy wiek szkolny (12–14 lat)	Liczba tekstów
Przyroda, cztery pory roku	368 tekstów	126 tekstów (w tym: 67 – 12 lat + 59 – 13, 14 lat)	494
Tradycje kulturowe (Mikołaj, święta Bożego Narodzenia)	63 teksty	27 tekstów	90
Inna tematyka (przeżycia psychiczne, rodzina i jej członkowie, szkoła, życie)	98 tekstów (w tym: 35 – uczu- cia, 12 – mama, 17 – szkoła)	186 tekstów (w tym: 99 – uczu- cia, 13 – mama, 10 – szkoła, 10 – życie)	284
Razem			868

Do przyznania takiego znaczenia tytułowi w wyznaczeniu tematyki wierszy skłania także stanowisko badaczy literatury, którzy tytułom utworów przyznają dwie funkcje: identyfikującą i wprowadzającą do utworu. W tej drugiej – tytuł, powiadamiając „w mniej lub bardziej wyraźny sposób, »o co chodzi«, stanowi jednocześnie integralną część utworu”, opisuje ten utwór (Daneś 1980: 9, 82).

Celem potwierdzenia, że słowa „rozwinęte” w tekst są tożsame lub spójne z nazwami występującymi w pozycji tematycznej (w tytule wierszy), dokonano analizy statystycznej całej wierszowanej próby, z której wybrano do dalszych ustaleń wyrazy tematyczne tekstów oraz pogrupowano je metodą centrów zainteresowań, przy czym chodziło nie o narzucenie dzieciom tematów, które mogłyby wzbudzić ich zainteresowanie, ale o odtworzenie z tekstów dzieci tych centrów, dziedzin doświadczenia, które tkwią w rezultatach ich twórczych zainteresowań (Buttler 1967, Miodunka 1980, Pisarek 1967, Tokarski 1984). Zastosowanie metody statystycznej pozwoliło na obiektywne i precyzyjne wskazanie w całym zbiorze tekstów ważnych dla dzieci pól pojęciowych (Miodunka 1980: 31)³. Słowa tematyczne są – według badaczy – „mniej lub bardziej związane z jakimś tematem lub rodzajem tematów, a ich użycie implikuje wprowadzenie do tekstu rzeczy, faktów lub idei w określonym przypadku” (Miodunka 1980: 57). Spośród wyrazów tematycznych (rzeczowniki, przymiotniki, przysłówki, czasowniki) najbardziej nierozzerwalne z konkretną sytuacją są rzeczowniki (Miodunka 1980: 59, Wyka 1973).

³ Na inną metodę poszukiwania tematu dla pieśni ludowych wskazuje M. Woźniakiewicz-Dziadosz, gdyż w tej formie częstotliwość występowania nazwy w tekście nie zawsze decyduje o tym, że jest on głównym elementem sytuacyjnym (Woźniakiewicz-Dziadosz 1979).

Według teorii kognitywnych, podstawą kategorii gramatycznych języka jest codzienne doświadczenie oraz tworzone na jego podstawie struktury pojęciowe. Na obraz świata w naszych oczach składa się wielość rzeczy i łączących je relacji. Na płaszczyźnie języka rzeczom odpowiadają rzeczowniki (zarówno konkretne, jak i abstrakcyjne), choć związek ten nie ma charakteru absolutnego (Tabakowska 1995: 23–29). Zdaniem R. Langackera, rzeczownik może być „figurą prymarną”, kiedy pełni funkcję podmiotu w zdaniu (który jest „pierwszym najbardziej wyróżnionym uczestnikiem zdania”), a także dopełnienia bliższego („drugi najbardziej wyróżniony uczestnik zdania”). „Podmiot jest najbardziej uwypuklonym uczestnikiem czynności i stanowi punkt wyjścia [...] wszystkich ścieżek kognitywnych. Prototypowo podmiot jest agensem, a zatem inicjatorem przepływu energii na poziomie struktury zdania” (Kardela 1998: 82–84)⁴. Dlatego analizę rzeczownika uznano za istotną dla potwierdzenia „tematów” wierszy (tę istotność potwierdza także frekwencja tej kategorii).

Na podstawie listy frekwencyjnej wyrazów występujących w tekstach wierszy dzieci utworzono listę rangową rzeczownika jako kategorii najbardziej tematycznej⁵.

Oto lista rangowa rzeczowników o $f > 8^6$:

⁴ Według Langackera, kategorie podmiotu i dopełnienia są rezultatem profilowania, czyli wyodrębnienia z bazy kognitywnej, oraz wynikiem kodowania ról archetypowych (Kardela 1998: 79).

⁵ Por. listę frekwencyjną w *Aneksie* – załącznik 5.

⁶ Występują na niej rzeczowniki o $f = 227$ ($r = 1$) do 9. Pojedyncze słowo-hasło obejmuje wszystkie formy danego rzeczownika. Derywaty (deminutywa) i formy supletywne występują osobno. Na liście znalazły się wszystkie rzeczowniki, które w tekstach wierszy miały frekwencję wyższą od frekwencji średniej:

$$F_{ir} = \frac{N}{V} = \frac{47\,723}{5859} = 8,15.$$

Przyjęto więc, że słowo (rzeczownik) tematyczne musi mieć $f \geq 9$ (Stachurski 1998: 17). Średnia powtarzalność rzeczownika jest bardzo wysoka i wynosi:

$$\bar{f} = \frac{N}{V} = \frac{13\,404}{2682} = 5,0,$$

gdzie:

N – tekst rzeczownika,

V – słownik rzeczownika.

Jest ona bliska powtarzalności rzeczownika w języku mówionym i w pieśni ludowej (Bartmiński 1977: 86, Zarębina 1985: 64–65). Średnia częstość wyrazu stanowi miarę ilościowego bogactwa słownictwa. Rozmaitość słownictwa ma – jak zauważa Walery Pisarek – dwa źródła. Wynika z „1) mówienia o różnych przedmiotach, 2) mówienia w różny sposób” (Pisarek 1972: 51). W wierszach dzieci niewielka rozmaitość będzie oznaczała przede wszystkim mówienie o mniejszej liczbie przedmiotów (stałość tematyczna). Dzieci stopniowo poznają zasób leksykalny języka ojczystego. Nie odczuwają braków w swym zasobie.

Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja
1.	1	świat	227
2.	2	jesień	179
3.	3	zima	163
4.	4	dzień	162
5.	5	dziecko	160
6.	6	słońce	149
7.	6	wiosna	149
8.	7	życie	134
9.	8	serce	132
10.	9	miłość	127
11.	10	drzewo	125
12.	11	niebo	120
13.	12	wiatr	107
14.	13	dom	105
15.	14	liść	103
16.	15	mama	101
17.	16	śnieg	98
18.	17	kwiat	91
19.	17	ludzie	91
20.	18	ptak	90
21.	19	szkoła	88
22.	20	noc	87
23.	21	lato	84
24.	22	choinka	81
25.	22	las	81
26.	22	marzenie	81
27.	23	człowiek	78
28.	24	sen	76
29.	25	Mikołaj	73
30.	26	słowo	70
31.	27	oko, oczy	68
32.	28	deszcz	66
33.	28	przyjaciół	66
34.	29	gwiazda	65
35.	30	góra	61
36.	31	okno	59
37.	31	rok	59
38.	31	święta	59
39.	32	pani	58
40.	33	czas	57
41.	34	radość	55
42.	35	łza	54
43.	35	smutek	54
44.	36	szczęście	52
45.	37	lata (1)	49
46.	37	ziemia	49

Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja
47.	38	chwila	48
48.	39	ręka	47
49.	40	chmura	45
50.	40	tata, tato	45
51.	41	kolor	44
52.	41	prezent	44
53.	42	gwiazdka	42
54.	42	morze	42
55.	42	pan	42
56.	43	woda	41
57.	44	babcia	38
58.	44	koniec	38
59.	45	matka	37
60.	46	wieczór	36
61.	47	bałwan	35
62.	47	głowa	35
63.	47	droga	35
64.	47	uśmiech	35
65.	48	cisza	34
66.	48	łąka	34
67.	49	opłatek	32
68.	49	blask	32
69.	49	księżyc	32
70.	49	pora	32
71.	49	twarz	32
72.	50	pokój	31
73.	50	zwierzę	31
74.	51	dusza	30
75.	51	rzeka	30
76.	52	pies	28
77.	52	rodzina	28
78.	52	trawa	28
79.	52	wspomnienie	28
80.	53	Bóg	27
81.	53	miasto	27
82.	53	pole	27
83.	53	stół	27
84.	54	kropla	26
85.	54	nauczyciel	26
86.	54	ulica	26
87.	54	wiersz	26
88.	55	myśl	25
89.	55	światło	25
90.	56	ból	24
91.	56	rzecz	24
92.	57	dłoń	23

Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja	Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja
93.	57	kolęda	23	139.	65	chłopiec	15
94.	57	kot	23	140.	65	ciepło	15
95.	57	róża	23	141.	65	dziewczyna	15
96.	57	zapach	23	142.	65	fala	15
97.	58	klasa	22	143.	65	imię	15
98.	58	listek	22	144.	65	koń	15
99.	58	ptaszek	22	145.	65	kraina	15
100.	58	wigilia	22	146.	65	książka	15
101.	58	śmierć	22	147.	65	list	15
102.	59	głos	21	148.	65	mamusia	15
103.	59	melodia	21	149.	65	przyroda	15
104.	59	noga	21	150.	65	ściana	15
105.	59	wakacje	21	151.	65	ślad	15
106.	59	zyczenia	21	152.	65	tajemnica	15
107.	60	brat	20	153.	65	uczucie	15
108.	60	kwiatek	20	154.	66	jezioro	14
109.	60	nadzieja	20	155.	66	król	14
110.	60	sanie	20	156.	66	lód	14
111.	61	bajka	19	157.	66	muzyka	14
112.	61	cień	19	158.	66	myszka	14
113.	61	kolega	19	159.	66	nauka	14
114.	61	sanki	19	160.	66	ojczyzna	14
115.	61	siła	19	161.	66	owoc	14
116.	61	zieleni	19	162.	66	placz	14
117.	62	Jezus	18	163.	66	śmieci	14
118.	62	kotek	18	164.	66	śpiew	14
119.	62	krok	18	165.	66	wyobraźnia	14
120.	62	spacer	18	166.	66	zdrowie	14
121.	62	szyba	18	167.	67	cel	13
122.	63	mina	17	168.	67	duch	13
123.	63	mrok	17	169.	67	gałązka	13
124.	63	mróz	17	170.	67	gra	13
125.	63	nos	17	171.	67	kasztan	13
126.	63	obłok	17	172.	67	kosz	13
127.	63	ogień	17	173.	67	kraj	13
128.	63	piesek	17	174.	67	pieśń	13
129.	63	piosenka	17	175.	67	plot	13
130.	63	płatki	17	176.	67	powietrze	13
131.	63	zabawa	17	177.	67	sens	13
132.	64	Boże Narodzenie	16	178.	67	siostra	13
133.	64	dziewczynka	16	179.	67	skrzydło	13
134.	64	lekcja	16	180.	67	szczyt	13
135.	64	łóżko	16	181.	67	śmiech	13
136.	64	miś	16	182.	67	usta	13
137.	64	praca	16	183.	67	wiara	13
138.	64	żał	16	184.	67	włosy	13

Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja	Lp.	Ranga	Rzeczownik	Frekwencja
185.	67	zegar	13	227.	70	oczko	10
186.	68	dorosły (1)	12	228.	70	ogród	10
187.	68	godzina	12	229.	70	ojciec	10
188.	68	mgła	12	230.	70	osoba	10
189.	68	mleko	12	231.	70	piasek	10
190.	68	pieniądz	12	232.	70	rada	10
191.	68	promień	12	233.	70	rybka	10
192.	68	przyjaźń	12	234.	70	sosna	10
193.	68	ryba	12	235.	70	sposób	10
194.	68	skarb	12	236.	70	śniadanie	10
195.	68	sprawa	12	237.	70	śnieżek	10
196.	68	starzec	12	238.	70	tęsknota	10
197.	68	strona	12	239.	70	ucho, uszy	10
198.	68	wzrok	12	240.	70	wrzesień	10
199.	69	barwa	11	241.	70	zabawka	10
200.	69	biel	11	242.	71	bukiet	9
201.	69	cierpienie	11	243.	71	ciemność	9
202.	69	dach	11	244.	71	dal	9
203.	69	dar	11	245.	71	dąb	9
204.	69	dźwięk	11	246.	71	domek	9
205.	69	gałąź	11	247.	71	drzwi	9
206.	69	Jaś, Jasio, -u	11	248.	71	dywan	9
207.	69	obiad	11	249.	71	grzyb	9
208.	69	piątka	11	250.	71	kartka	9
209.	69	Polska	11	251.	71	kolacja	9
210.	69	spokój	11	252.	71	maj	9
211.	69	szum	11	253.	71	mak	9
212.	69	świt	11	254.	71	miesiąc	9
213.	69	wierzba	11	255.	71	podróż	9
214.	69	zachód	11	256.	71	poezja	9
215.	69	złoto	11	257.	71	pomoc	9
216.	70	bombka	10	258.	71	potrzeba	9
217.	70	burza	10	259.	71	prawda	9
218.	70	but	10	260.	71	puch	9
219.	70	chłopak	10	261.	71	słoneczko	9
220.	70	dół	10	262.	71	troska	9
221.	70	dziadek	10	263.	71	uczeń	9
222.	70	kąt	10	264.	71	wada	9
223.	70	los	10	265.	71	wieczera	9
224.	70	młodość	10	266.	71	wojna	9
225.	70	natchnienie	10	267.	71	złość	9
226.	70	natura	10	268.	71	żołądz	9

Lista frekwencyjna rzeczownika wykazuje wyraźne związki z semantyką tytułów (tekstów „zwiniętych” w słowo). Jeśli skorzystamy ze schematu podziału leksyki Halliga–Wartburga i pogrupujemy otrzymany materiał leksykalny według znaczeń w grupy odpowiadające określonym pojęciom, rzeczowniki użyte w tekstach ułożą się w pola tematyczne o zakresie zbliżonym do semantyki tytułów, choć nie identycznym (Miodunka 1980: 31, 69–70). Spośród trzech głównych bloków pojęciowych w podziale Halliga–Wartburga (wszechświat, człowiek, człowiek i wszechświat) najwięcej miejsca w tekstach dzieci zajmuje blok drugi: „człowiek” (4042 użyć w tekście), potem „wszechświat” (3212 użyć), na końcu „człowiek i wszechświat” (1325)⁷. To świadczyłoby o antropocentryzmie tekstów dziecięcych. Jednak wewnętrzna struktura rzeczowników (poziom podstawowy kategorii) jest inna.

Najbardziej skupione jest słownictwo określające przyrodę (świat roślin i pejzaż, pogoda – 3212 rzeczowników), potem rzeczowniki w polu: człowiek jako istota społeczna (życie społeczne, tradycje kulturowe – 796, język, dom – 638, rodzina – 546⁸), przestrzeń i czas (1325), człowiek jako istota żywa (jego ciało i wygląd – 865, człowiek i jego uczucia – 865), wreszcie: instytucje społeczne (szkoła – 332) (por. *Aneks* załącznik 2⁹). Tak silnie zaznaczone pola tematyczne, na których dzieci skupiają uwagę w swych wierszach, stanowią razem 2/3 użyć rzeczownika (8579 użyć) i są dowodem określonej aktywności psychosocjalnej, choć nie wszystkie pola ujawniły się w semantyce tytułów. Pozycja tematów ujętych w tytułach została jednak ugruntowana. Wynik analizy statystycznej daje też gwarancję, że wybór określonej leksyki do dalszej analizy semantycznej według techniki prototypów kognitywnych i stereotypów nie jest przypadkowy.

⁷ Struktura słownika jest według R. Halliga i W. von Wartburga, następująca: I. **Wszechświat**: 1. Niebo i ciała niebieskie. 2. Ziemia (rzeźba terenu, pejzaż, wody, podłoże i jego budowa, minerały, metale). 3. Świat roślinny. 4. Świat zwierzęcy. II. **Człowiek**: 1. Człowiek jako żywa istota. 2. Dusza i rozum. 3. Człowiek jako istota społeczna. 4. Organizacje i instytucje społeczne. III. **Człowiek i wszechświat**: 1. *A priori* (byt, jakości i stany, stosunek, porządek, wartość, liczba i ilość, przestrzeń, czas, przyczyna, ruch, zmiana), 2. Nauka i technika (Miodunka 1980: schemat I).

⁸ Razem – 1980 użyć w tekście.

⁹ W obręb pól tematycznych zostały włączone derywaty i synonimy.



Rozdział czwarty

Językowy obraz pór roku

Przyroda i cztery pory roku stały się od czasów T. Lenartowicza i M. Kopnickiej tematem konwencjonalnym w polskiej literaturze dla dzieci. Według J. Cieślikowskiego, „Pory roku obok alegorycznych figur dorosłych miały figury dziecięce. Od dawna: malowane kalendarze, rozdziały elementarzy, książki z obrazkami miały swoje schematy ikoniczne, symbole i teksty werbalne stosowane na każdą porę roku. Wiosną przylatywały bociany, kwitły kwiaty, »maj« rymował się z »raj«, a wiosna była »radosna«; latem były wakacje, jesienią – pieczenie ziemniaków, a zimą ślizgawka, śnieżki, lepienie bałwana” (Cieślikowski 1975: 165–166). Te interpretacje przyrody dokonywane są na użytek dzieci, jednak z pozycji pamięci dorosłego. Materiał, jaki stanowi wierszowana twórczość dziecięca, daje nam możliwość sprawdzenia, jak kształtują się obrazy pór roku w postrzeganiu dziecięcym.

Wyraz użyty w kontekście wchodzi w nowe zależności. Rozbudowuje scenę i semantycznie tłumaczy się na jej tle. Odnosi się to do opisu składników sceny presuponowanych przez poszczególne składniki znaczeniowe słowa, a także do konkretnych uwarunkowań tekstowych, które modyfikują i wzbogacają znaczenia systemowe (Tokarski 1990a).

Celem opisu jest odtworzenie scen prototypowych występujących w tekstach dzieci, jako pewnych modeli wyabstrahowanych z konkretnych scen tekstowych. Kryteria weryfikacji cech to: relacje derywacyjne (słowotwórcze i semantyczne), układy tematyczne i relacje syntaktyczno-semantyczne (konteksty dosłowne, definicje poetyckie, kolekcje, cechy obiektów, element temporalny i lokatywny). Mogą one dać szerokie *spectrum* sytuacyjnych cech, często wzajemnie się wykluczających. Wybór i uogólnienie tych właściwości odtworzą nam sceny prototypowe, motywujące semantyczne właściwości wyrazu. W tekstach dzieci można uchwycić pewną ogólniejszą tendencję w rozumieniu znaczenia słowa, powtarzalność cech charakterystyczną dla całego zbioru (lub większości) tekstów. W ustalaniu scen prototypowych

kierunek działań analitycznych będzie następujący: wyodrębnienie cech charakteryzujących większą liczbę tekstów, aczkolwiek asocjacje jednostkowe też będą przywoływane. Częstotliwość występowania wyrazów związanych z określonymi pojęciami w analizowanych tekstach będzie świadczyć o wypełnieniu bądź pustce kognitywnej¹.

Tematyka dotycząca zjawisk przyrodniczych przewija się w połowie analizowanych wierszy, a pory roku są opisywane w 344 tekstach (30% analizowanego materiału). Ciekawie przedstawia się w nich obraz roku. Najwięcej „miejsc” zajmuje jesień (109 tekstów), następnie zima (69 tekstów) i wiosna (56 tekstów), a lato jest prawie nieobecne (17 tekstów)². Analiza sondażu przeprowadzonego wśród dzieci 8-, 10-, i 12-letnich na temat ulubionej pory roku wykazała, że z małymi wyjątkami opowiadają się one właśnie za latem i nie wybierają jesieni³. „Jesienna” dominacja tematyczna w wierszach wskazuje na gatunkową deformację rzeczywistości (Bartmiński 1990b). Dzieci ze względu na pewne cechy wybierają jesień, następnie zimę i wiosnę jako temat swych wierszy.

Zwrócenie uwagi na przyrodę w twórczości dziecięcej nie jest niczym dziwnym. Obliczenie wskaźnika prawdopodobieństwa empirycznego dla leksyki związanej z przyrodą w tekstach wierszy dzieci i w poezji współczesnej (Zgółka, Zgółkowa 1992) daje niemal identyczne wyniki⁴. Fakty te wskazują, że przyroda jest tematem, po który poeci chętnie sięgają, a dzieci intuicyjnie ten temat wybierają. Same jednak nazwy pór roku zajmują szczególną pozycję właśnie w wierszach dzieci.

Wybór pory roku jako tematyki wierszy jest „poetycki”. R. Matuszewski w posłowie do antologii *Cztery pory roku* pisze, że „wrażliwość na rytm przyrodniczych przemian rozmaicie kształtuje się w różnych poetyckich epokach i niejednakowe nasilenie osiąga u różnych poetów”. Zauważa też, że „feno-

¹ Nazwy pór roku stanowią 4,29% tekstu rzeczowników (575 użyć), a łącznie z innymi nazwami z tego pola tematycznego (określenie zjawisk przyrody, pogody, wiatru, nieba, ziemi, świata roślinnego, czasu w przyrodzie (nazwy miesięcy) – stanowią 23,71% tekstu rzeczownika – (por. *Aneks* załącznik 2). Na liście rangowej rzeczownika *jesień* znajduje się na drugim miejscu (z frekwencją 179), a na ogólnej liście rangowej wyraz ten zajmuje wysoką, 32. pozycję. Wysoka częstotliwość daje pewność, że ustalenia semantyczne są nieprzypadkowe.

² Inne teksty to: teksty o wszystkich czterech porach roku – 13, o słońcu (wiosną i latem) – 24, o deszczu (jesiennym) – 15, o śniegu – 15, o wietrze (wiosną i jesienią) – 12, o chmurach (wiosną) – 9, o niebie – 5 tekstów.

³ Przeprowadzono sondaż wśród 72 dzieci z Bytomia i Rudy Śląskiej (24 dzieci 8-letnich, 25 dzieci 10-letnich, 23 dzieci 12-letnich). 63 pytanym opowiada się za latem, 6 – za wiosną, 3 – za zimą). Szerszy opis sondażu w *Aneksie* (załącznik 4).

⁴ Wyniki: 0,064 – wiersze dla dzieci, i 0,059 – dla poezji współczesnej. Wskaźnik ten obliczono dla leksyki (rzeczowników) określającej zjawiska przyrody na podstawie opracowania: Zgółkowa, Zgółka 1992; skorzystano ze wskaźnika (P_{emp}) według wskazań M. Zarębiny (1971: 343). Por. też stosowanie P_{emp} przez E. Stachurskiego (1998: 15–17).

men wiosny, przebudzenia się natury, fascynował poetów wszystkich epok i wiosna pozostaje niewątpliwie najczęściej opiewaną porą roku. Natomiast lata na przestrzeni długich okresów czasu [...], jak gdyby w ogóle nie zauważano" (Matusewski 1985: 610–611). „Pustka kognitywna” w stosunku do lata jest typowa dla twórczości poetyckiej, wybór jesieni – typowy dla wierszy dzieci (por. Ożdżyński 1995a).

Spróbujmy ustalić znaczenie dla nazw poszczególnych pór roku na podstawie słowników (desygnacja naukowa – Tokarski 1988). Słowniki języka polskiego zwracają uwagę na następujące cechy: **kategoria nadrzędna** – najczęściej: *pora roku*, rzadko: *część roku* (SL), *kwartał roku* (SW); **czas trwania** – astronomiczny, często z podaniem dokładnych dat, rzadziej z informacjami zodiakalnymi (jesień – *od równonocy jesiennej do przesilenia zimowego* (SW), zima – *od zimowego przesilenia do równonocy wiosennej* (SW), wiosna – *od równonocy wiosennej do przesilenia letniego*, lato – *od chwili przesilenia letniego do porównania jesiennego* – SW) i meteorologiczny (jesień – *od września do listopada*, zima – *grudzień, styczeń, luty*, lato – *lato meteorologiczne – czerwiec, lipiec, sierpień* – SWar); **miejsce** w obrębie innych pór roku (jesień – *między latem a zimą* (SL, SSt), *trzeci kwartał roku*, zima – *między jesienią a wiosną*, *czwarty kwartał roku*, wiosna – *między zimą a latem*, *następująca po zimie* (SJPD), *pierwszy kwartał roku*⁵); **miejsce występowania** (*na półkuli północnej, w Polsce, na półkuli południowej*). Lato jest także określane jako *najcieplejsze* (SXVI), rzadziej *najgorętsze* (SWar), a zima – *najzimniejsza* (*najchłodniejsza, z niską temperaturą dobową*). Informacje te stanowią zarazem definicje znaczeniowe pór roku⁶. Jako takie są wypadkowymi dwu odniesień znaku językowego: odniesienia referencjalnego w stosunku do rzeczywistości pozajęzykowej i odniesienia strukturalnego, sytuującego znak językowy pośród znaków odnoszących się do obiektów różnych, ale nacechowanych podobieństwami (wskazanie na podobne, ale i różne znaczenia między wyrazami tworzącymi pola semantyczne). Pierwsza z funkcji jest słabo w słownikach zaznaczona (odnosi się do kategoryzowania i wartościowania niewielkiej grupy użytkowników języka).

W słownikach odnotowano także charakterystyki indywidualnych właściwości pragmatycznych (cechy): jesieni – *dżdżysta, mokra, POCHMURNA, POSEPNNA, POGODNA, SŁONECZNA, późna, wczesna*; zimy – *biała, ciężka, długa, GROŻNA, lekka, lodowata, ŁAGODNA, mroźna, NIELITOŚCIWA, OKRUTNA, ostra, PONURA, SUROWA, SROGA, tęga, śnieżna, twarda, UPRZYKRZONA, wieczna, zawiejna*; wiosny – *bliska, bujna, ciepła, deszczowa, długa, GWAŁTOWNA, MAŁOWNICZA, MIŁA, prawdziwa, PRZEŚLICZNA, POGODNA, PIĘKNA, chłodna, wczesna, póź-*

⁵ Lato nie jest określane jako zajmujące miejsce w obrębie innych pór roku.

⁶ Stosowane skróty: *Słownik polszczyzny XVI wieku* – SXVI; *Słownik staropolski* – SSt; S.B. Linde: *Słownik języka polskiego* – SL; *Słownik języka polskiego...* Wilno – SW; J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki: *Słownik języka polskiego* – SWar; *Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski – SJPD; *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak – SJPSz; *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj – SWJP; S. Skorupka: *Słownik frazeologiczny języka polskiego* – SF; *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko – ISJP.

na, *UPAJAJĄCA, wieczna, WESOŁA, WONNA, zielona, zupełna*; lata – *ciepłe, gorące, upalne, skwarne, chłodne, deszczowe*. Wskazują one na przewagę negatywnych konotacji w określaniu cech zimy i jesieni, a przewagę pozytywnych – wiosny⁷.

W słownikach określa się też złotą, polską jesień jako „ciepłą, słoneczną, pogodną porę w czasie jesieni, gdy liście już żółkną” (tu konotacje są pozytywne), i wskazuje na metaforyczne znaczenie *jesień życia* – „starszy wiek, schyłek życia”. Odnotowana łączliwość z czasownikami czynnościowymi (*idzie, nadchodzi, zbliża się*) sugeruje animizująco-personifikacyjne znaczenie leksemu w języku potocznym. Derywat *jesienny* i jego łączliwość z innymi wyrazami, zanotowana w słownikach, potwierdza wspomniane wcześniej niekorzystne konotacje (związane z niemiłymi dla człowieka warunkami atmosferycznymi): *jesienny wiatr, mgła, plucha, słota, szaruga, wilgoć (przypadające na jesień, przykre, nieprzyjemne, długotrwałe)*, a przenośne znaczenie derywatu *późny, spóźniony* (np. *jesienna miłość*) taką wartość wyrazu poświadcza. Rozumienie *jesieni* jako pory roku zapowiadającej zimę uzasadnia konotacje melancholii, starości, zapowiedzi śmierci.

Zima występuje w pozycji subiektywnej z czasownikami czynnościowymi, kauzatywnymi i procesywnymi, które oddają w języku potocznym personifikację lub animizację (jak w przypadku *jesieni*): *nadchodzi, nadciąga, chwytą, zbliża się, sroży się, pustoszy, dokucza, daje się we znaki, panuje, łagodnieje, ustępuje, często działań niepożądanych przez człowieka*. Mamy też „zwykłe”: *robi się, zaczyna się*. Derywat *zimowy* nie wykazuje negatywnych konotacji (*zimowy krajobraz* – z konotacją spokoju, piękna, bieli – czystości; *zimowy wypoczynek* – aktywny, przyjemny). Konotacje negatywne w odniesieniu do *zimy* przejmują *zimny* – zwłaszcza w znaczeniu przenośnym (*bez temperamentu, obojętny, bez uczuć, wyrachowany*). Negatywnie nacechowany jest też derywat *zimować* (w *klasie* – znaczenie przenośne: „pozostać na drugi rok w tej samej klasie”). Słowniki określają też metaforyczne odniesienie do wieku człowieka: *zima życia* (również w przysłowiu: *Zima zgrzybiałość znaczy*), a także „ktoś ma ileś zim” (A d a l b e r g 1889–1894). Sugeruje to pojmowanie *zimy* jako ostatniej pory roku w potocznym rozumieniu (por. też frazę: *zimę bielą głowę, włosy, skroń*). Jej znaczenie w języku sprowadza konotacje smutku, wiążące się z końcem życia, ze śmiercią.

Także *wiosna* łączy się często w pozycji subiektywnej z czasownikami oznaczającymi działanie ludzkie: *idzie, zbliża się, budzi się, wraca, przyszła, zawitała* (ale mamy także: *robi się, zaczyna się*). W odniesieniu do człowieka *wiosna* oznacza metaforycznie młodość, aktywność (*wiosna życia, druga wiosna*). Frazeolo-

⁷ Najmniej konotacji mamy w określaniu lata: czy *gorące, upalne* – to jeszcze konotacje pozytywne czy już nie? Spośród wszystkich wyodrębnionych w słownikach cech kursywą pogrubioną zapisano te, które łączą się z wartościowaniem kontekstowym, kursywą jasną wersalikową te, które są wyrażone przez wyrazy definicyjnie wartościujące – przymiotniki, imiesłowy przymiotnikowe (P u z y n i a 1992).

gizmy *piękna jak wiosna*, *uosobienie wiosny* konotują piękno i radość, mają związek z odradzaniem się życia, młodością. Derywat *wiosenny* potwierdza pozytywne znaczenie: *wiosenna pogoda*, *wiosenne deszcze*, *wiosenna zieleń* (świeża), *wiosenne kwiaty*, *prace wiosenne*, *wiosenne porządki*, a przenośne: *wiosenna młodość* (pierwsza) i znaczenie związane z przestarzałą formą *wiośniany* – „właściwy młodemu wiekowi, młodości” (*wiośniany uśmiech*, *wiośniany wdzięk*).

Lato w pozycji subiektywnej łączy się z czasownikami czynnościowymi przemieszczania: *zbliża się*, *nadchodzi*, które powodują uosobienie subiektywu w języku potocznym, ale więcej tu połączeń z czasownikami: *robi się*, *mija*. Derywat *letni* łączy się z: *letnia noc*, *letnie mieszkanie*, *rezydencja*, i ma związek z temperaturą, jaka zwykle panuje w tym okresie, nie wprowadza konotacji wartościujących. Wartość przenośna derywatu jest oznaczona jako „pozbawiony żywszych uczuć, temperamentu”⁸. Sens metaforyczny *lato życia* oznacza według poświadczeń słownikowych, wiek średni (por. przysłowie: *Lato średni wiek tłumaczy*).

Znaczenie słownikowe poszerzają jeszcze przysłowia, najczęściej o zdarzenia charakterystyczne dla poszczególnych pór roku.

Uogólnijmy: scena pór roku w języku polskim wskazuje na cykliczne następstwo i swoistą temperaturę (por. słowniki). Cykliczne następstwo jest też źródłem znaczenia metaforycznego, ujawniającego się w znaczeniu nazwy każdej pory roku, a związanego z mijaniem życia ludzkiego. Odnotowane w słownikach, a znajdujące odzwierciedlenie we frazeologii i w przysłowiach cechy kontrastują wobec siebie przede wszystkim *zimę* (z przewagą konotacji negatywnych) i *wiosnę* (z konotacjami pozytywnymi). Wskazują na kontrast takich cech, jak: zimny – ciepły, stary – młody (także w znaczeniu metaforycznym⁹), zły – dobry, radosny. Najmniej nasemantyzowane jest *lato*. Najbogatsza w zdarzenia jest *jesień* i być może w tym tkwi przyczyna dziecięcej fascynacji tą porą roku w ich twórczości.

Sprawdźmy, jakie definicje, a w nich jaki zespół cech poszczególnych pór roku i w jakiej hierarchii wyłania się z tekstów dzieci. Przyjrzyjmy się ich językowym obrazom w kolejności wyznaczonej częstością opisu (*jesień*, *zima*, *wiosna*, *lato*).

⁸ W wyniku związku z temperaturą cieczy.

⁹ Wiązanym z wiekiem człowieka i z przebiegiem życia: *zima* – starość, koniec życia, śmierć; *wiosna* – narodziny, młodość.

Definiowanie czterech sezonów

Definicje z wierszy dzieci w znacznej mierze odbiegają od tych odnotowanych w słownikach. Są to definicje poetyckie nawiązujące do konstrukcji metaforycznych i jako takie nie pretendują do postawienia znaku równości między definiensem i definiendum. W definiensie często zawarte są składniki częstkowe definiendum, bywa, że przypadkowe i okazjonalne (Głowiński 1975, Tokarski 1990a: 121). Definicje poetyckie jako konstrukcje metaforyczne są semantycznie otwarte, a zarazem brak im pełnego i zamkniętego przekładu na język cech znaczeniowych.

Jeśli jednak potraktujemy definicję poetycką jako jeden z elementów tworzących strukturę znaczeniową słowa i oddzielimy cechy powtarzalne od tych okazjonalnych, jednostkowych skojarzeń i jeżeli taka definicja będzie punktem wyjścia odtworzenia scen prototypowych oraz ukazania innych cech analizowanego wyrazu i stojącego za nim wycinka rzeczywistości pozajęzykowej, to uzyskamy całość spójną, której elementy wzajemnie się motywują, i logicznie uporządkowaną (Tokarski 1987).

Poszukiwanie kategorii nadrzędnej

Większość definicji z wierszy dzieci nie określa swego przedmiotu – pory roku – bezpośrednio, przez wyliczenie jej cech, ale mówi o niej w kategoriach innego przedmiotu (Pajdzińska 1993). *Jesień, zima i wiosna* są konceptualizowane typowo jako osoby żywe, nazwane i często charakteryzowane. Definicje ze scen tekstowych ukazują je jako **osoby rodzaju żeńskiego**. *Jesień* jest przedstawiana w taki sposób najczęściej (I pt¹⁰), przy czym postaci są dosyć zróżnicowane. Najczęściej występuje w takim charakterze kategoria ogólna – **pani**: *piękna jest pani Jesień, / kosz rumianych jabłek niesie; pani Jesień, liści mama, / chodzi sobie po lesie; wspaniała Pani przyszła po lecie; kolory pani jesieni / oplecione nitką babiego lata / z odrobiną światła i muśnięciem cieni; Pani Jesień wędruje przez świat / w wieńcu z liści na rudych warkoczach; piękna jesień, pani liści / może dzisiaj ci się przyśni?; Jesień – to rozrzutna pani, / złotymi liśćmi pokrywa drogi; kiedy do nas zawitasz, / pani, co złotem malujesz; często – malarka, artystka, także rodzaju męskiego: *jesień, / cudowna malarka, / gubi liście po drogach; pożegnamy złotą jesień, / malującą pędzlem świat; Jesień to najpiękniejsza pora roku, / To malarz o niezrównanym talencie [...]* / *Nie ma wspanialszego artysty; i cza-**

¹⁰ Dla poziomów typowości zastosowano skrót: *pt* (np. I *pt*, II *pt*, III *pt*). Podział na wersy (w cytatach) zaznaczono ukośnikiem.

rodziejka: *Jesień to taka czarodziejka, / która bez wytchnienia / zieleni w złoto zamienia; jesień czarodziejka / swym czarowanym pędzelkiem / pomalowała liście;* a jednostkowo **przyjaciółka:** *przyjaciółko złota i kolorowa;* **złota dama:** *do złotej damy przemówiłam;* **dziewczyna:** *z koszami pełnymi dzikiego wina, / stąpa po drodze leśna dziewczyna. / Rumiana jak jabłko;* **mama:** *pani Jesień, liści mama;* **postać, istota:** *jednym tchnieniem warg / potrafi zmienić wszystko... / Taka istota musi / być doskonała; gdy zmrok otacza słońce o zachodzie, [...] zwienną jej postać widać na polanie;* **listonoszka:** *jesień już nastąpiła [...] / przedziwna listonoszka*¹¹.

Także zima i wiosna z tekstów dziecięcych najczęściej są postrzegane jako **osoby rodzaju żeńskiego (III pt)**. W definicjach tekstowych *zima* jest określana jako:

- **pani**, śnieżna pani, potężna pani: *pani Zima piękna, biała; pani Zima maluje go [świat] na białe; nasza kochana pani zima / rozsypała wszędzie drogocenne perły; pani zima prosi śniegiem; zima, zima, śnieżna pani; zima to potężna pani;*
- **królowa** (rzadziej): *sanie królowej zimy zaczynają topnieć; królowa z pośpiechem wraca do pałacu; nasza królowa pocziwa; jedzie królowa śniegu; królowa już przybyła;*

a w pojedynczych scenach jako:

- **córa:** *czwarta córka roku;*
- **postać:** *idzie postać w szalu białym.*

Wiosna najczęściej występuje jako:

- **panna**, panienka, pani, gość: *skacze, biegnie panna Wiosna; My lubimy naszą panienkę, / żółtówłosą, młodą wiosenkę; Mknij przez łukę pani Wiosna; wiosna to miły gość;*
- **księżniczka, królowa, czarodziejka:** *wiosna to księżniczka piękna, / która zasypia, aby zbudzić się za chwilę; idzie, trzymając berło zielone; wiosna-czarodziejka.*

W jednej scenie tekstowej także *lato* przybiera postać dziewczyny: *ze spienionych fal Bałtyku / wynurzyła się po cichu [...] / skwarne dziewczę – piękne lato.*

Dominuje wśród tych postaci **kategoria ogólna:** pani, postaci mające władzę, tajemną moc lub talent (*pani, królowa, księżniczka, czarodziejka, malarzka*), konotujące wielkie możliwości w działaniu. Te możliwości potwierdza funkcja agensa-działacza, którą upostaciowione pory roku pełnią w scenach tekstowych, jako że dzieci widzą w nich przyczynę zmian w przyrodzie. Mamy tu do czynienia z myśleniem potocznym (por. rys. 1, 2, 4, 5, 9, 10, 13). W kilku tekstach (dzieci starszych) wprowadzona została nieokreślona *istota, postać* – „ktoś” wprowadza zmiany, choć nie wiadomo, kto – jakby na myślenie potoczne, antropomorfizujące zaczęła oddziaływać wiedza szkolna.

O konotacji uosabiającej, tkwiącej w nazwach pór roku świadczy także potrzeba ich wyróżnienia, indywidualizacji polegającej na przeniesieniu nazwy pospolitej do klasy nazw własnych i zapisanie wielką literą (Rzeńska-Feleszko 1993). Postać *wiosny* uosabia też cechę młodości (*panna, pa-*

¹¹ W pojedynczych scenach występują także rzeczowniki rodzaju męskiego na oznaczenie postaci kobiecej: *Jesień, strudzony wędrowiec, / ma suknię szarą.*

nienka, księżniczka). Dziwi natomiast fakt przypisania tej cechy *latu* czy *jesieni* (*skwarne dziewczę, leśna dziewczyna*). Dotyczy to jednak scen jednostkowych.

W znacznie mniejszej liczbie tekstów (dla *jesieni* i *wiosny* jest to III poziom typowości, dla *zimy* – 10% użyć) jako *genus proximum* występuje **pora roku** i **pora** (czas)¹². *Jesień* występuje tu z epitetami: *złocista, jesienna, smutna, deszczowa i chłodna*; *wiosna*: *najpiękniejsza pora roku* (najczęściej), *piękna pora roku*; a *zima*: *najzimniejsza pora roku*; *biała i śnieżna pora roku*; *piękna pora roku*, / *pełna uroku*. W znaczeniu drugim (pora = czas) pory roku występują także w kontekstach: *zimowa pora nadeszła już*; *dla dzieci pora zabawy – zima*; *nadeszły białe, wesołe czasy*; *wiosna to nasz cenny czas*, / *gdy wszystko powtórnie się rodzi*; *wiosna to pora z czarami*; *to nadziei czas*. W pojedynczych scenach także *lato* jest definiowane jako **pora** (czas, chwile): *wokół nas lśniące jeziora*, / *bo to letnia pora*; *nadeszły wakacyjne chwile – lato*; *już niedługo wolny czas*, / *który zadowala nas*. *Lato* definiowane co prawda rzadko, w wielu tekstach kojarzone jest z wakacjami i wolnym czasem (II pt): *lato to wakacje*; *lato zdmuchnęło chmury z nieba*, / *już na wakacje jechać trzeba*; *zostały tylko wspomnienia wakacji*, / [...] *jak pięknie jest w lecie, spacerować po świecie*; *w lecie też mijają / wszystkie szkolne czary*, / *bo lato, wyłącznie, / to same wagary*.

Wreszcie, w jednostkowych scenach poszczególnych pór roku definiowanie sprowadza się do wyliczenia własności przysługujących przedmiotowi, a uznanych za istotne przez dzieci (typowe dla dzieci młodszych – Piaget 1966a): *jesień* to *świat zaczarowanych czerwieni, żółcień*; to *ponura chmura*; to *zmiana pogody*; to *listopad, październik, wrzesień*; *kawalkada miesięcy wymiętych jak liście*; *liście, jeże, słońce – to wszystko na jesień się składa*; *potoki deszczu, szeleszczące dywany [...]*, *kasztany to jesień*; *zima* to *zimny chłód*; *zima, biała zima, co sypie śnieżkami*; *wiosna* to *poranne słońce*, / *które świeci nad nami*; *wiosna – to dzieci dookoła*; *wiosna – to mała pszczoła*; *wiosna – to łąki zielone*; *wiosna to dni ciepłe*; *lato są to łąki*; *lato: pola i kwiaty, chmury i drzewa / kąpiel w rzece i zapach ogniska*; *lato to wakacje* (por. rys. 7, 8, 12, 14, 18).

W pojedynczych tekstach dzieci starszych pojawiają się w definiowaniu tego typu wyliczenia nazw uczuć towarzyszących porom roku lub ogólne stwierdzenia: *zima to ta, która przynosi radość i smutek zarazem*; *wiosna wiąże się z ciepłem, miłością i narodzinami nowego życia*; *co to wiosna?* [...] / *Czy to czasem nie jest życie?*; *wiosna to nasze życie*; *wiosna to ustawiczna miłość*; *lato to jest radość*.

W definicjach pór roku z tekstów dzieci wyłaniają się trzy typy kategoryzacji:

- definiowanie dwupoziomowe, przy czym kategoria nadrzędna przynależy innym pojęciom (personifikacja);
- kategoryzowanie realistyczne (dwupoziomowe), wykorzystujące w charakterze *genus proximum* cechy encyklopedyczne pojęcia (wiedza szkolna);
- definicja jednopoziomowa, bez *genus proximum*, przez wyliczenie (wyliczane cechy mają charakter encyklopedyczny, metonimiczny lub symboliczny).

Opis wyglądu

Dominujące w scenach nazwy uosabiające konotują określone opisy wyglądu pór roku. Najpełniejszy portret ludzkiej postaci rysuje się w wypadku *jesieni*, choć różne jego elementy występują tylko w jednostkowych konkretyzacjach. Z liczby tekstów, w których występują, wyłania się jednak w sumie typowy obraz (I pt). W większości scen tekstowych są to składniki podkreślające urodę *jesieni*. Wynikają z doznań zmysłowych, jakie dziecko przeżywa, obcując ze zjawiskami jesiennymi. Najbardziej typowo przedstawiane są włosy, wieniec na głowie, suknia. Oto opisy wyglądu *jesieni*:

- uroda: *Twoja uroda, / Stawiona przez wszystkich wokoło;*
- głowa: *zakłada na głowę [...] czapeczkę; głowę jej zdobi wieniec jarzębiny;*
- twarz: *twarz jej ukryta pod woalem mgły;*
- policzki, rumieńce: *rumiana jak jabłko; drzewa w policzek czule ją cmokną;*
- włosy: *wiatr jej rozsypał kasztanowe włosy; włosy w ciemne sploty; z jesieni rudych warkoczy pada deszcz; wędruje w wieńcu z liści na rudych warkoczach; w włosy wplecione nitki pajęczyny;*
- oczy, łzy: *gorzkie łzy uroniła;*
- oddech: *jednym oddechem tchnęła inny kolor; jednym tchnieniem warg potrafi zmienić wszystko;*
- usta, wargi: *usta koloru jarzębiny; jednym tchnieniem warg potrafi zmienić wszystko;*
- szyja: *włosy [...] spływają po białej szyi; na szyi korale (por. rys. 13);*
- ręce, dłonie: *lekko unosi rękę; tylko rękoma pędzel uchwyci; w jednej dłoni trzyma farby;*
- nogi, palce u nóg: *jesieni mokre nogi; odchodzi cichutko na palcach;*
- strój: *jej szaty mienia się gamą barw; otulona w żółty, mądry płaszcz; suknia jej z wrzosów w subtelnym odcieniu, / który blask słońca zmienia w oka mgnieniu, / fiolet mieszając z różem i czerwienią; w czerwień liści przystrojona; ma suknię szarą i mokrą; z jedwabnego rękawa wysypuje krople; w naszyjnik się przybrała rannej rosy; jesienna pogoda wianek z liści zakłada; jesień wędruje przez świat w wieńcu z liści; jesień zakłada na głowę złotą czapeczkę; Jesień robi z nich [liści] liściastą koronę (por. rys. 13); głowę jej zdobi wieniec jarzębiny.*

Obraz scen jesiennych z wierszy dzieci wzbogacają również rekwizyty spoza świata przyrody, które także konotują znaczenie uosabiające. I tak, najczęstszym „rekwizytem” *jesieni* jest:

- **dywan** (I pt), najczęściej z liści, czasem z wrzosu i traw: *szeleszczące dywany złotych liści; drzewa ścielą na smutnej ziemi różnobarwny dywan; [jesień] po dywanie z liści stąpa uroczyście; ujrzysz w parku dywan z liści od Jesieni w podarku; tu dywan z liści szeleści; złotymi liśćmi pokrywa drogi – jakby robiła dywan kosztowny; na stawach złociste dywany rozwinęła; rozwinęła dywany w żółędzie i kasztany; czasami szeleszczą pod stopami [liście], / chodzę po nich jak po dywanie; Gdzie przejdzie – za nią wrzosu dywany; A w lesie? / [...] wrzosowe, liliowe dywany; na kobiercu z rudych traw / [...] tańczy wątła postać.*

- **kosz owoców – darów** (II pt): *jesień kosz rumianych jabłek niesie; jabłka [...] w kosz się poturlały; po świecie krążyła z koszem pełnym darów; niesie nam w darze pełne kosze [...] rumianych jabłek, złocistych gruszek; jesień owoców niesie pełne kosze; z koszami pełnymi dzikiego wina stąpa; kosz kasztanów mi podarowała; [...] kosze zołędzi to wszystko dary polskiej jesieni;*
- **pędzel** (III pt): *tylko rękoma pędzel uchwyci / I tysiące kolorów już wszędzie; w jednej dłoni trzyma farby słoneczne, w drugiej pędzel; jesień malująca pędzlem świat; swym zaczarowanym pędzelkiem / pomalowała liście;*
- **dary, podarki**: *przyszła do nas z darami; to wszystko dary polskiej jesieni; dywan z liści od jesieni w podarku; w obfitości swych darów jest jak panna młoda; po świecie krążyła z koszem pełnym darów.*
I już tylko w pojedynczych scenach jesień jest wyposażona:
 - w bukiety z liści: *Bukiet liści niesie; podarowała bukiety z liści* (por. rys. 13);
 - w paletę z farbami: *jesień trzymająca na palecie wiele kolorowych farb; w jednej dłoni trzyma farby słoneczne;*
 - w plecak: *niesie plecaki z liśćmi kolorowymi;*
 - w kasztanową fujarkę: *idzie jesień i gra na kasztanowej fujarce.*

Wygląd *zimy* i *wiosny*, pomimo wyraźnej personifikacji, jest słabiej zarysowany niż wygląd *jesieni*.

Zima najczęściej postrzegana bywa jako mglista, nieostra postać, ale z wyrazistą cechą – kolorem, pewnymi szczegółami spoza świata przyrody, jak ubranie i rekwizyty (posłanie, zaprzęg, elementy otoczenia). W antropomorfizacji *zimy* pewne szczegóły wyglądu oraz jej otoczenia mają charakter bajkowy (o prowienienności literackiej, zgodnie z którą jest ona kreowana na królową)¹³. Oto elementy wyglądu występujące w pojedynczych scenach tekstowych (składają się jednak na obraz typowy, lokujący się na II pt):

- **postać**: *idzie postać w szalu białym; swym oddechem usypia resztki traw na ziemi* (por. rys. 4);
- **ubranie zimy**: *idzie postać w szalu BIAŁYM / za nią śniegi, za nią szrony; zima w BIAŁEJ pelerynie; chodzi owinięta futrami; Piękna, wspaniała, / W śnieżną, BIAŁĄ / Szatę przyodziana; przyszła do nas zima / [...] / ciepłutko się ubrała, / w śnieżne futro się schowała* (por. rys. 4); *kożuchem puchowym zima się okryła;*
- **pojazd, zaprzęg, dom zimy**: *sanie królowej zimy zaczynają topnieć [są z lodu]; królowa w pośpiechu wraca do pałacu; robi sople, zamraża rzeki i jeziora, / a jej złote sanie ciągną niedźwiedzie polarne; jedzie królowa śniegu / w karecie, wiezie śnieżki;*
- **zimowe posłanie**: *okryła wszystko białą kołdrą; świat pierzynką nam okryła; białą chustą świat opatulila; ziemia powoli usypia pod śnieżną pierzyną;*

¹³ Postać królowej Zimy jest znana choćby z bajek H.Ch. Andersena. Jednak świadome nawiązania zdarzają się tylko w tekstach dzieci starszych (12–14 lat), np.: *Nasza kochana pani zimo, / nie bądź tak surowa dla Kaja, / pozwól mu wrócić do domu, / żeby z Gerda żyli szczęśliwi oboje.* (Kaja, 14 lat).

śnieg nakryje nas puszystą kołderką; [zima] przykryje świat swym puchem; śnieg – to zaspą jak poducha;

- **rekwizyty:** koszyczek – *płatki śniegu w swym koszyczku niesie* (por. rys. 1);
- **wygląd otoczenia** określany w kategoriach innych przedmiotów (ze świata ożywionego, z bajki – snu): **drzewa** – *drzewa śniegiem otulone; na drzewach / srebrzyste łabędzie; białe gałązki drzew / wyglądają jak stado mew; drzewa ubrały pelerynki / i stoją niczym piękne dziewczynki; ziemia – świat – śnieg – zima rozsypała wszędzie drogocenne perły; biały dywan rozłożył się wszędzie; pani zima prosi śniegiem, / cały świat jak w bajce; mam wrażenie, jakby tysiące gwiazd / spadło na ziemię; śnieg – puszysta czapa skrzata, zatknęta na płocie, / śnieg – to bajka, ta skrzydlata.*

Obraz **wiosny** jako postaci ludzkiej rodzaju żeńskiego również cechuje się fragmentarycznością. Najważniejszą w nim funkcję pełnią ręce¹⁴, potem ubiór (kolor), włosy (kolor), widoczne są także pewne rekwizyty: pałeczka, berło, kosz, koszyk:

- **ręce:** *Wiosna / rzuca nam do oczu / Zieleń / Gałązkę bzu wciska / W rękę; nieśie pełen kwiatów kosz* (por. rys. 9); *przebiśnięgi rozrzuciła; idzie, trzymając berło zielone;*
- **uśmiech:** *nasza wiosna / uśmiechem nas wita;*
- **włosy:** *my lubimy naszą panienkę, / żółtówłosą młodą wiosenkę* (por. rys. 10);
- **oczy:** *zielonooka, miła i młoda, / cichutko siadła w kątku u płota;*
- **ubranie:** *wiosna zielona, promienna, / a jakie ma piękne ubranie; wiosna w fartuszu zielonym / z pełniutkim koszyczkiem żółciutkiego słonka; przyszła w szacie zielonej, / ozdobionej kwiatami; wiosna w drzewach jabłoni / biała, puszysta;*
- **rekwizyty:** *czarodziejska pałeczka, berło – śnieg topi czarodziejską pałeczką; idzie, trzymając berło zielone; kosz, koszyczek – niesie pełen kwiatów kosz, / rozsiewa je wkoło; wiosna [...] / z pełniutkim koszyczkiem żółciutkiego słonka* (por. rys. 9, 10);
- **wygląd otoczenia:** *kwiatki w kolory się ubrały; kwiaty swe główki do słońca wychyliły; słońce blaskiem ziemię maluje; drzewa w sadzie [...] w białe suknie są ubrane / i zielenią przeplatane; trawy swe głowy podniosły; budzi się trawa leniwa; ziewa ospale senna szarotka.*

Opis wyglądu **lata**, czy też elementów z jego kolekcji w scenach tekstowych nie zawiera konotacji uosabiających. Jedynie **ręce** i **oczy** występują kilka razy w jego opisie lub w opisie elementów letniej kolekcji: *w ręce złoty sierp jej dzwonił [dziewczynie-latu]; już lato z jesienią się wita; słoneczniki załamują swe liściaste ręce; oczy jej gorzały mocno [latu]; to rozłożyste / drzewo nad wodą? / ono puszcza / do nas / oko.*

W jednym kontekście podano pełny opis postaci **lata** – młodej dziewczyny: *oddech jej gorącym wionął; na opalonej skórze; we włosach wianek kwiatowy*

¹⁴ Ręce są nienazwane: *wiosna* wykonuje czynności (nazywane przez czasowniki), których wykonanie wymaga jednak użycia rąk.

miała; kapelusz słomiany **na plecach** przywiązany; suknia z płatków róż jaśniała / na opalonej skórze jej; **kapelusz słomiany na plecach**; we włosach **wianek kwiatowy** miała; rekwizyt: w ręce **złoty sierp** jej dzwonił. Także w jednym kontekście uosobiono element kolekcji: *chmurka mała zabiłkąła się / na błękitnej patelni. / Rozpłakała się samotna.*

Opisy wyglądków konsekwentnie potwierdzają konotację ożywiającą wpisaną w definicje pór roku.

Schematy składniowo-semantyczne

Poza personifikacją bezpośrednią (nazwanie i definiowanie sezonów, opis wyglądu) osobowy, żywotny charakter pór roku poświadcza pośrednio kontekst. Wykazuje to analiza modeli semantyczno-syntaktycznych.

W większości tekstów *jesień*, *zima* i *wiosna* występują w pozycji subiektywnej jako agens-wykonawca, co w rezultacie konotuje ich antropomorfizację lub personifikację. Nazwy pór roku łączą się z czasownikami, które najczęściej odnoszą się do ożywionych subiektów (wskazują na ruch i celowe działania przedmiotu).

Typowe czasowniki czynnościowe przemieszczania, np. *ić*, *nadchodzić*, mają w języku charakter wieloznaczny (A p r e s j a n 1980: 271)¹⁵. Przemieszczanie nieautonomiczne (np. *jechać*, *jechać na rowerze*, *zjeżdżać*) czy przemieszczanie w określony sposób (np. *spacerować*, *stąpać*, *kroczyć*, *wędrować*, *przychodzić krok po kroku*, *biec*, *skakać*), ruch charakterystyczny tylko dla człowieka (np. *tańczyć*) czy ruch z towarzyszącym mu uczuciem (np. *idzie* [...], *rozdzając radość i życie*) lub innym „ludzkim” działaniem (np. *witać się*, *siać*) – to elementy nacechowane konotujące uosobienie *jesieni*, *zimy* czy *wiosny*.

Najczęściej występują tu czynnościowe czasowniki przemieszczania (I p t – około 40% użyć): *przyjść* – *przychodzić*, *nadejść* – *nadchodzić*, *ić*, *chodzić*, *przechodzić*, *wchodzić*, *odchodzić*, *odejść* – *odchodzić*, *pójść*, *wracać*, *powrócić*, *opuścić*, *stąpać*, *kroczyć*, *spacerować*, *wędrować*, *krążyć*, *jechać*, *zjeżdżać*, *człapać*, *zbliżać się*, *mknąć*, *biec*, *skakać*, np.:

– *jesień*: *Jesień do nas przysła.* / *Kasztanami sypnęła; Przysła do nas z darami; już nadeszła jesień / piękna; cichutko nadeszła jesień; idzie lasem szara Jesień; pani Jesień [...]* / *chodzi sobie po lesie zupełnie sama; Za górami, za lasami / jedzie na rowerze / jesień / z plecakami; ona się spieszy, by zdążyć / na czas. Jedzie do wsi, / jedzie do miast, bo tam / jeszcze lato śpi; wędruje przez laski i łącki; po dywanie z liści / stąpa uroczyście; gdzie stąpnie – zgubi liścia. / Gdzie przejdzie – za nią wrzосу dywany; przysła jesień. Obsypała drzewa złotem i purpurą; po tej jesiennej, / mokrej drodze / sama jesień kroczy; Idzie jesień przez las / i po-*

¹⁵ Odnoszą się do istot żywych, rzeczy, pojęć i nie zawsze uruchamiają personifikację.

zdrawia nas; po świecie **krążyła** z koszem pełnym darów; jesień złotem ubarwiona / i rudawa, purpurowa / w czerwień liści przystrojona / przez park **szła bez słowa**; potem **weszła** w zarośla / i zginęła w lesie; jesień **odchodzi**, / cichutko, **na palcach**; jesień też **odchodzi**; jesień **opuszcza** nas; to **idzie** jesień i gra na kasztanowej fujarce; po kałużach jesień **człapie** (jednostkowo – czasowniki oznaczające przerwę w ruchu: **przystanąć**, **przysiąść**, **stanąć** – na brzegu łąki **przystaje**; pod białą brzozą **przysiada**; nagle **staneła**).

- **zima**: już **nadeszła** zima sroga; już **nadchodzi** zima; **nadeszła** zima, piękna zima; **nadeszła** już zima / mroźna i śnieżna; gdy zima już **nadejdzie** / i przykryje świat swym puchem, / wszystko zaśnie; już **nadchodzi** mroźna zima; zimowa pora **nadeszła** już; **przychodzi** na świat krok po kroku; już **przyszła** wściekła [zima]; **przyszła** zima śnieżna, biała; **przyszła** do nas zima biała; **przyszła** do nas zima; zima **przyszła**, a tu śniegu ani śladu; **idzie** zima, mroźna zima; **idzie** postać w szalu białym; zima **idzie** przez stosy liści; zima, zima, śnieżna pani, / **idzie** polem i lasami; zima to potężna pani, / która **chodzi** owinięta futrami; **chodzi** w lodowej ciszy; **wraca** do pałacu; zima **odchodzi**; kiedy zima **odchodzi**, / wtedy błoto **przychodzi**; **zbliża się** zima; mroźna zima **powróciła**; kto to **spaceruje** po srebrzystym lesie; **jedzie** królowa śniegu; zima **zjeżdża** z góry na nartach.
- **wiosna**: **przychodzi** czasem o zmroku; **przyszła** wiosna; za rok znów **przyjdiesz** do nas; wiosna dzisiaj **przyszła**; **przyszła** do nas wiosna; wiosna już **przyszła** do nas; do nas **przyszłaś** wcześniej; wiosna **przychodzi**, a zima **odchodzi**; chcesz czy nie chcesz, wiosna **przyjdzie**; czy wiosna **nadejdzie?**; wiosna już **nadchodzi**; kiedy **nadchodzi** wiosna, / cieszy się nawet sosna; ta wiosna kiedyś tu **nadejdzie**; lecz niedługo znów **odejdiesz** / i z nami już nie będziesz; po długiej zimie **wróciła**; wszyscy się cieszą, że wiosna **wróciła**; **idzie** wiosna, piękna, radosna; wiosna **idzie!**; **idzie** wiosna na pola, **idzie** do wioski; **idzie**, trzymając berło zielone; **idzie** wiosna przez pola, / **idzie** przez łąki; **idzie** [...], rozdając radość i życie; **mknie** przez łąkę pani Wiosna; **skacze**, **biegnie** panna Wiosna.

Jedynie **lato** nie występuje tak często w pozycji subiekta z czasownikami przemieszczania: **przyjść**, **odchodzić** (tylko II pt). Ich użycie w scenach tekstowych niewiele się różni od użycia typowego dla języka, choć czasem szerszy kontekst i tu konotuje antropomorfizację: **tak nagle przyszło lato**; **gdy lato odchodzi**, / to smutek w nas **wchodzi**; lato, **nie odchodź**; **przyszło i jest z nami**.

Użycie czasowników przemieszczania, oprócz tych najbardziej typowych, które służą określaniu pór roku w potocznym o nich mówieniu, zależy od obrazowanej pory roku: **jesień** porusza się dostojnie (to częściej) lub niezgrabnie: **stąpa**, **kroczy**, **człapie**; ruchowi towarzyszy samotność i cisza (**szła bez słowa**, **cichutko na palcach**, **zupełnie sama**). **Zima** porusza się wolno (**krok po kroku**, **spaceruje**) lub szybko (**jedzie**, **zjeżdża**), a **wiosna** – bardzo szybko (**mknie**, **biegnie**, **skacze**).

W sposób typowy, w funkcji antropomorfizującej, występują z **jesienią**, **zimą** i **wiosną** (zawsze w pozycji subiekta – agensa-wykonawcy) także inne czasowniki czynnościowe i kauzatywne (II pt), otwierające walencję narzędzia, środka, obiektu. Elementy przyrody zostają metaforycznie uprzedmiotowione, co jeszcze bardziej eksponuje „władzę” pory roku:

I tak, *jesień*:

- *maluje, koloruje, ozdabia, obsypuje*, np.: **maluje** liście; **pomalowała** liście; **złotem malujesz**; **czzerwienią chlapnęła**; **rękoma pędzel uchwyci**; **drzewa kolorujesz**; **malująca pędzlem świat**; **obsypała** złotem i purpurą; **przyozdabia** bukietem kwiatów kolorowych; tu jednostkowo wystąpił czasownik zmienić, zamienić: **potrafi zmienić** wszystko; **zieleń w złoto zamienia**;
- **dodaje, odejmuje, odbiera, rozwija**: **dodaje** sobie kolorów; **odejmuje** ciepło; **rozwinęła** dywany kolorowe; **odbiera** zieleni;
- **niesie, przynosi, przysyła**: *Jesień śliczne barwy z sobą niesie*; **bukiet liści niesie**; *jesień niesie* / liście kolorowe; **złote liście z sobą niesie**; **niesie** kosz jabłek, owoców pełne kosze; **niesie** burzę, szarugi; **przynosi** radość; *ona mi przysyła liście*;
- **strąca, sypie, sypnie, wysypie, pokrywa** czymś, **rozrzuca, rzuca, zrzuca**, **spuszcza** coś, **puszcza** coś: **rozrzuca, rzuca** srebro po trawie zielonej, jarzębinę; **rozzuciła** po żółtkę, rdzawę i czerwone liście; **zrzuciła** z drzew owoce; **listki strąca** z drzewa; **sypie** pod nogi liście kolorowe; **kasztanami sypnęła**; **złotymi liśćmi pokrywa** drogi; **wysypuje** krople; **spuściła** deszcze; **puściła** z wiatrem niteczki babiego lata.

Zima natomiast:

- **sypie** – **sypnie, rozsypie** (II pt)¹⁶: *mroźna Zima / sypie* śnieżek do komina; **sypie** gwiazdy do komina; **sypie** białym puchem; to jest zima, biała zima, co **sypie** śnieżkami; **sypnie** śniegiem, **zmrozi** mrozem; **mrozem szczypie**, **śniegiem sypie**; **sypie** srebrzystozłote marzenia; *nasza kochana pani zimo [...]*, / **nie syp** tak śniegiem; **rozsypała** wszędzie drogocenne perły; **śnieg wkoło rozsypała**; **płatki swoje rozsypała**; *w karecie wiezie śnieżki*, / **rozsypując** je na ścieżki.

Wiosna z kolei (II pt):

- **rzuca** zieleni, **rozrzuca** kwiaty, **wciska** kwiaty w rękę, **przybiera**, **mruga** kwiatami: **rzuca** nam do oczu / zieleni; **przebiśniegi rozrzuciła**; **rozrzuca** piękne kwiaty / i **przybiera** łaki nimi; **mruga** / kwiatami do każdego z nas; **gałązkę bzu wciska** / w rękę;
- **wita** kogoś¹⁷: *wiosna stokrotkami wita nas*; **upragniona** jak zawsze *wiosna wita nas*; **śnieg topnieje**, *wiosna wita nas*; *nasza wiosna / uśmiechem nas wita*; tu także jednostkowo mamy **lato** – już **lato z jesienią się wita**.

Jednostkowo występują w tej funkcji (antropomorfizującej) czasowniki procesualne (dla *jesieni*) oraz kauzatywne i czynnościowe (dla *zimy*, *wiosny* i *lata*), z którymi pory roku występują w pozycji agensa-wykonawcy:

- **gubić, zgubić, ginąć, zginąć, uronić**: [*jesień*] **gdzie stąpnie, zgubi** liścia; **gubi** liście po lasach; **zginęła** w lesie; **powołusieńku ginie**; **uroniła** gorzkie łzy;
- **mrozić, zmrozić, szczypać, zamrażać**, w których „mroź” staje się narzędziem: [*zima*] **mrozem szczypie**; **uszy mrozi** / i wciąż tylko **palcem grozi**; **sypnie** śniegiem, / **zmrozi** mrozem; **zamraża** rzeki i jeziora;

¹⁶ Wyraźnie uwidoczniiony wykonawca czynności, z wypełnieniem walencji obiektu lub środka, np. *Zima sypie* → **śnieg**, *zima rozsypuje* → **śnieg**, *zima sypie* → **śniegiem**.

¹⁷ Tu *causativa* oznaczające dynamiczny stosunek między dwoma obiektami wprowadzając konotację uczłowieczającą.

- malować, tkać: pani Zima **maluje** go [świat] na biało; **maluje** gałązki świerkowe i modrzewiowe; zima **tka** na szybach koronkowy wzór;
- wieźć, nieść – przynosić: [zima] w karecie **wiezie** śnieżki; płatki śniegu w swym koszyczku **niesie**; zima **przysła** prezent „mróz”; **przynosi** z sobą święta Bożego Narodzenia; [wiosna] **niesie** pełen kwiatów kosz; **niesie** z sobą wakacje, przygody i inne prezenty;
- topić śnieg, pić: [wiosna] **topi** śnieg czarodziejską pałeczką, / a przy tym **pije** mleczko;
- zapalać coś, zdmuchnąć coś: [wiosna] **zapala** piękne słońce; lato **zdmuchnęło** chmury z nieba;
- bielić się: [wiosna] **bieli się** wśród bżów.

Na III poziomie typowości w tym samym schemacie (w funkcji uosabiającej) występują z **jesienią**, **zimą** i **wiosną** czasowniki czynnościowe (między innymi mówienia) oraz czasowniki nazywające formy aktywności psychicznej:

- mówić, szeptać, opowiadać, słuchać, patrzeć, zerkać, przypominać: [jesień] **baśnie** nam **szepce**; **szeptnęła** wesołym wiewiórkom, / by zapasy robić zaczęły; **mówi** do nas / przez klucz / odlatujących żurawi; **mówiła**, że już iść chce; **smuteczki** nam **opowiada**; **słucha**, a tu pięknie ptak **śpiewa**; [zima] już **nadchodzi** mroźna zima, / wszystkim o czymś **przypomina**; wiosna [...] **patrzy** wokoło; zza obłoków **zerka**; **słucha** ptasich treli;
- śpiewać, nucić, grać: [jesień] z wiatrem **szumi** i **śpiewa**; nowe nam piosnki **zaśpiewa**, **zanuci**; idzie jesień i **gra** na kasztanowej fujarce; [zima] wciąż coś **śpiewa**, / coś **nuci**, / coś **gra**; [wiosna] **o struny** serca **trąca** / słońcem / i **wydobywa** z nich / **piosenkę**.

Na ludzką aktywność wskazują też czasowniki kauzatywne: przykryć – przykrywać, nakryć, okryć, opatulić, dotknąć, pogłaskać, otulać, obejmować, owinąć, naciągnąć, zakryć, ucierać nosy, usypiać, porywać w ramiona, kiedy obligatoryjnie konotują „ludzki”, czy wręcz „matczyński” środek kauzacji (III pt), np.:

- **jesień** – **dotknie**, **pogłaszcza** [...] **aleje**; **objemuje** powoli spoconą, nagrzaną powierzchnię; **okryła** wszystko złotą pierzynką z liści; mgłą **otula** drzewa i domy; **owinęła** wiatrem; **naciągnęła** szare chmury; **zakryła** złote słońce srebrną chmurą;
- **zima** – zima **przykryje** świat swym puchem; **okryła** wszystko białą kołdrą; świat pierzynką nam **okryła**; chustą świat **opatuliła**; kożuchem puchowym zima się **okryła**; kochana pani zimo, / **nie ucieraj** nam **nosów**; swym oddechem **usypia** resztki trawy; i czasowniki: **schować**, **ukryć**, np.: lato pod śniegiem **schowała**; **ukryła** strumienie pod lodem;
- **wiosna** – wiosna w swe **ramiona** wszystkich **porywa**; **usypia** mnie / w bajce **tatusia** mego¹⁸.

¹⁸ Konkretyzacje jednostkowe obejmują dodatkowo (dla *jesieni*, *zimy* i *wiosny*, także *lata*) czasowniki czynnościowe, procesualne, kauzatywne i stanowe wymagające subiekta – człowieka (Tokarski 1991b):

- **pukać** (do domu), **zajrzeć** w okna: [jesień] **Do okna mego zapukała**; już **puka** do naszych drzwi; [zima] w okna **zajrzała** chłodem; **słabo** [...] **puka** do mego domu;

Taki model syntaktyczno-semantyczny konotuje niezależność i wolność przedstawianego w roli agensa obiektu rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza tych obiektów, które występują w modelu w sposób typowy, częsty. Personifikowany obiekt ma swoją wolę, decyduje o otoczeniu, rusza się jak człowiek, mówi (śpiewa), myśli i czuje jak człowiek, towarzyszy ludziom (jest wśród ludzi). Model ten jest najbardziej charakterystyczny dla *jesieni*, mniej – dla *zimy* i *wiosny*, a prawie wcale – dla *lata*¹⁹. Konotacje uosabiające w obrazie *jesieni* zyskują jeszcze bardziej na wyrazistości (w pojedynczych kontekstach) dzięki ukazaniu aktów woli bądź jej braku (językowo wyrażonych za pomocą czasowników modalnych): *ja muszę iść, tak mi natura każe; bardzo się smuci, / że już wnet odejść musi; mówiła, że już iść chce; ma ochotę na kąpiel*.

Przedstawione tu struktury dowodzą, że personifikujące ujęcie pór roku ma synestezyjną podstawę – stanowi przykład asocjacji wyobrażeń należących do różnych dziedzin poznawania zmysłowego. Wrażenia optyczne (wzrokowe – ruchowe, przestrzenne) wiążą się z wrażeniami słuchowymi i doty-

-
- *częstować, podarować, rozdawać*: [jesień] *kosz / kasztanów mi podarowała; częstuje owocami; le-cącym ptakom paszporty rozdaje*; [wiosna] *rozdaje je* [uśmiechy] *później ponurym, / smutnym i zgorzkniałym*;
 - *czekać*: [jesień] *czekała na zimę*; [zima] *rok czekała, / aby wszystkim polskim dzieciom / coś w pre-zencie w święta dać; co święta zima na was czeka*;
 - *pozdrawiać, pożegnać, żegnać*: [jesień] *unoszą rękę; pozdrawia nas; pożegnała odlatujące ptaki*; [wiosna] *żegna zimę, bo już czas*;
 - *panować, opanować, władać, królować* [zima – władczyni, królowa]: *zima już panuje; włada nimi* [śniegiem, mrozem, wiatrem], *robiąc wiele szkód i pożytku; ta zima ma władzę*; [jesień] *króluje; jesień opanowała świat; hojnie obdziela swoich poddanych*;
 - *siać, rozsiewać kwiaty*: [wiosna] *idzie [...], siejąc maki i powoje; niesie pełen kwiatów kosz, / roz-siewa je wkoło; w ogródkach kwiaty rozsiewa*;
 - *tańczyć, bawić się, towarzyszyć*: [jesień] *figle z pogodą płata; na kobiercu z rudych traw / [...] tańczy wółta postać; swoją rolę będzie grać; za białe chowa się drzewa*; [zima] *tańczy na tyżwach; ona jest wesola i tańcząca; towarzyszy nam również w jeździe kuligiem / oraz w lepieniu bałwana*; [wio-sna] *tańczy poloneza z wiatrem*;
 - *pokochać, smucić się, lubić, kochać, śmiać się, zadowalać kogoś, drzeć*: [jesień] *pokocha* [aleje]; *smuci się; drży deszczową kroplą; śmiała się słodko*; [zima] *lubi dzieci*; [wiosna] *bo ona kocha nas, a my ją*; [lato] *już niedługo wolny czas, / który zadowala nas*;
 - *zakładać coś = ubierać się, robić coś* [tworzyć]: *zakłada wianek z liści; robi liściastą koronę; z ko-rali jarzębiny piękne sznury robi*; *zima [...] ciepłutko się ubrała*;
 - *jesień księgę otwiera*;
 - [jesień] *wygrzewa się przy kominku*;
 - [wiosna] *zasypia, aby zbudzić się za chwilę*;
 - [wiosna] *gdzie tylko siądzie, gdzie się pojawia*;
 - [wiosna] *niech ona długo gości wśród nas*;
 - *lato zawróciło nam w głowach*.

¹⁹ Choć w jednej ze scen tekstowych cały obraz tworzy personifikację: *lato* jako dziewczyna, która wykonuje czynności ludzkie: *wynurzyła się, wyszła na brzeg; wyszła z wody; śmia-ła się ciepło; bałowała i hasała; w gumę skakała; ścinała zboże; weszło w falę morską; zwróciło oczy ku łądom / i krzyknęło: „wróć znowu”; ciepły catus przestało*. Model jest taki sam, jak wspo-mniane wcześniej lato w funkcji subiektu.

kowymi, ale wszystkie odnoszą się do człowieka (H a b r a j s k a 1995, J u d y c - k a 1963). Są one dowodem na synestezyjne kształtowanie się pojęć u dzieci.

Uosobienie pór roku cechuje teksty starszych i młodszych dzieci²⁰. Częściowo możemy teksty te potraktować jako kreację „literacką”, ale tendencja do ożywiającego ich traktowania tkwi w języku (por. czynności pór roku: *idzie, nadchodzi, panuje, dokucza, budzi się, wraca*). W tekstach dzieci ta konotacja została mocno uwypuklona – prawdopodobnie wpłynęły na ten fakt doświadczenia językowe dzieci, a także pozostałości myślenia animistycznego (P i a - g e t 1966b). W sposób typowy obraz *jesieni, zimy i wiosny* w dziecięcych tekstach ma cechy postaci ludzkiej (czy bajkowej). Wyłania się on nie tylko ze sposobów definiowania poszczególnych pór roku, z jednostkowych (choć w sumie licznych) scen prezentujących ich wygląd, ale także ze schematów składniowo-semantycznych, w których pory te w sposób typowy mają mocno sprawczy charakter, zdecydowanie bardziej uwypuklony niż w języku ogólnym. Najmocniej zarysowano w tych scenach upersonifikowaną *jesień*, wizerunki *zimy* i *wiosny* są już mniej wyraźne (jest to raczej antropomorfizacja niż uosobienie). Najbardziej „realistycznie” przedstawiano *lato*, ale konotacje uosabiające tkwią także w jego znaczeniu, co znajduje potwierdzenie w pojedynczych scenach tekstowych.

Cechy pór roku w tekstach dziecięcych

Cechy obiektu rzeczywistego lub związane z jego wyobrażeniem przyjmują na płaszczyźnie języka postać epitetów określających cechy desygnatu lub stosunek mówiącego do desygnatu, albo też wyrażają jedno i drugie. Na jakie cechy obiektu zwracają uwagę dzieci w swych tekstach? Oto kilka fragmentów ujmujących syntetycznie typowe cechy poszczególnych pór roku:

– *jesień*:

*Jesień to piękna pora roku,
Kolorowa i wesoła.
Złota, brązowa, czerwona
i ruda.*

Marta, 8 lat

– *zima*:

*Zima to biała
Śnieżna pora roku.*

Dawid, 11 lat

²⁰ Przedstawiona analiza dotyczy przede wszystkim tekstów dzieci w młodszym wieku szkolnym (7–12 lat), bo stanowiły one zdecydowaną większość tekstów o porach roku (por. tabelę 1). Jednak tam, gdzie było to wyraźnie widoczne, wyciągano wnioski wskazujące na podobieństwa i różnice dotyczące obu grup wiekowych.

*Przyszła zima mroźna, biała
płatki swoje rozsypała.*

Gwiazdka, 11 lat

*Zima to piękna pora roku,
Pełna uroku.*

Zet, 10 lat

– *wiosna*:

*Idzie Wiosna piękna, radosna,
Wiosną piękne kwiaty rosną.*

Q, 9 lat

*Wiosna to miły gość,
Zielony, słoneczny i uśmiechnięty.*

Misio, 10 lat

– *lato*:

*głębią morza się zaśmiało,
[...] skwarne dziewczę – piękne lato.*

Ann, 11 i 1/2 roku

Ocena estetyczna

Według J. Puzyniny, centrum pozytywnych wartości estetycznych stanowi **piękno** (Puzynina 1992). Wśród cech ujętych językowo w scenach tekstowych dominuje epitet opisowo-wartościujący, określający stosunek piszących do obiektu opisu – przymiotnik *piękny*.

W odniesieniu do *jesieni* występuje on w różnej intensywności i nacechowaniu emocjonalnym: *piękna, piękna aż zanadto, najpiękniejsza, nadzwyczajnie piękna* (I pt), i jednostkowo: *wspaniała, cudna, uroczą*. Także *wiosna* w sposób typowy jest *piękna, najpiękniejsza z pór roku, śliczna, cudna, najlepsza, naprawdę najpiękniejsza* (I pt). Ocena estetyczna *zimy* – *piękna, wspaniała*, pojawia się rzadziej (III pt): *pani Zima piękna, biała; to piękna pora roku / Pełna uroku; piękna, wspaniała; nadeszła zima, piękna zima, / śnieżna, mroźna i wesola*. Dla *lata* jest to jedyna wartość wyrażona w sposób typowy (I pt): *skwarne dziewczę – piękne lato; piękne, / bajecznie kolorowe pola*²¹.

Dominująca w określeniach pozytywna ocena estetyczna (brak opozycji – negatywnych wartości estetycznych) skłania do zastanowienia się nad dziecięcym postrzeganiem pór roku oraz do próby ustalenia, co zgodnie z oceną dzieci, jest piękne.

²¹ Ze względu na mniejszą liczbę tekstów wzięto tu pod uwagę także określenie cech elementów letniej kolekcji, jak również charakteryzowanie letnich zdarzeń: *jak pięknie jest w lecie; gorące słońce / tak pięknie się mieni; pięknie szumi morze; zwierzęta chwalać się swym pięknem; latem – słońce pięknie świeci*.

Kolejną cechę postrzeganą w obrazach wszystkich pór roku i określoną językowo w sposób bardzo typowy stanowi **kolor** (por. Ampel-Rudolf 1994: 7–9). Określenia barw należą do najczęściej używanych przez dzieci przymiotników, przyswajanych bardzo wcześnie (Bułczyńska 1991: 60)²².

Dla *jesieni* typowa jest wielobarwność (*kolorowa*, *bogata w różne barwy* – II pt), a wśród barw najczęstsza – *złota* (II pt). Tylko w dwóch przykładach epitet ten stanowi część zestawienia (por. znaczenie słownikowe): *Złota Jesień: Małe listki w słońcu się mienia / piękną barwą złotej jesieni; jesień już nastała. / Ta piękna, złota, polska, co natura mądra ją stworzyła*. W pozostałych scenach przymiotnik oznacza kolor (także w innym natężeniu i połysku – *złocisty*): *taka kolorowa, złota i srebrzysta / nasza polska jesień; złocista jesień; jesień piękna jest, złocista; jesień króluje / złocista, purpurowa i piękna; przyjaciółka złota i kolorowa; czerwony, złoty, brązowy / to kolory pani jesieni; jesień złotem ubarwiona*²³. Przy określaniu samej *jesieni* nie występuje przymiotnik *żółty*, co sugeruje, iż ten kolor jest określany za pomocą leksemu *złoty*, znacznie wyżej wartościowanego (Tokarski 1995). Spośród innych określeń kolorów wymieniane są: *purpurowa, czerwona, brązowa, szara, ruda* – *rudawa, srebrzysta* (konkretyzacje jednostkowe).

Dominującym kolorem *zimy* i pierwszą jej cechą wyrażoną typowo za pomocą przymiotnika jest *biały* (I pt – ponad 50% scen tekstowych): *w śnieżną, białą szatę przyodziana; idzie Zima, biała Zima; biała Zima, co sypie śnieżkami; przyszła do nas zima biała; zima jest biała i radosna; nadeszły białe, wesołe czasy*²⁴.

Wiosna jest *zielona*. Nazwa barwy (*zielony*) pojawia się w scenach wiosennych jako określenie samej *wiosny* na III poziomie typowości. Jednak rozpastrywanie obecności tej cechy wśród elementów należących do kolekcji wiosennej, zwłaszcza *trawy* i *łąk* (por. Tokarski 1995, Kucia-Kanclerz 2002), rzadziej *drzew*, a także w derywatach odprzymiotnikowych (*zielenić się* i *zieleni*) powoduje, że *zielony* staje się wszechogarniający (I pt)²⁵: *wśród zielonego państwa trawy / kwiatki w kolory się ubrały; trawy i mchy są zielone; wszystko jest zielone, / nawet mała łączka; zielone serca znów w nich [drzewach] zabiły; siedzimy na parapetach – bardziej zieleni od wierzy; świat zieleni się weselem; wiosenna trawka zielenić się zaczyna; trawniki się zazieleniły; zieleni trawa się; zie-*

²² Choć S. Śniatkowski podkreśla niezwykle rzadkie postrzeganie pór roku (wiosny, jesieni) przez pryzmat kolorów. Być może, jego wnioski wynikają z odmiennej sytuacji i formy, w której wypowiadały się dzieci (Śniatkowski 2002).

²³ Mamy też parę przykładów błędnego rozumienia frazeologizmu *złota jesień*, np.: *gdy przyjdzie zima [...], / nasza złota jesień / z rzeką hen odpłynie; zbliża się wiatr, / chłód i ślota. / A za nimi wrzesień, / październik, listopad. / Bo to przecież / jesień polska, złota*.

²⁴ Raz mamy tylko: *sina z zimna* – o uosabiającym charakterze.

²⁵ W połączeniu z pozytywnym wartościowaniem kolejnych cech (*wiosna radosna, młoda*), kolor *zielony* nabiera znaczenia symbolicznego: oznacza nadzieję, życie, przyszłe plony, młodość, radość – symbolizowane przez *wiosnę* (por. Kopaliński 1990: 492–493).

leni się gaj; krzaczki się zielenią; wiosna / rzuca nam do oczu / zieleni; drzewa mienią się zielenią; cały świat jest w zieleni; nowa zieleni rodzi się wokół; tyle [...] zieleni dokoła.

W scenach letnich kolor jest najmniej typowy i odnosi się tylko do elementów letniej kolekcji, a nie samego *lata* (na granicy III *pt*). *Lato* postrzegane jest w różnych barwach, żadna z nich nie jest charakterystyczna (ilościowo): *zboże jak złote warkocze; buczy trzmiel w zielonej trawie; lasy są zielone, / a pola już złote, / niebieskie jest morze, / srebrzyste są rzeki, / czerwone są maki.*

Tak wysoka ranga koloru jako cechy świadczy o wysokiej stymulacji wzroku i umysłu dziecka kolorem – i to zarówno barwami ciepłymi²⁶, jak i kontrastem barw: *biały – czarny* (Simonson 2000). Językowe ujęcie kolorów w scenach tekstowych świadczy o tym, iż mogą one prowokować do dalszej aktywności umysłowej i że są dla dzieci elementem piękna.

Nazwy barw mogą wprowadzać wartościowanie przez związek z referencjami prototypowymi, stanowiącymi istotny składnik ich definicji (Rzepińska 1983, Tokarski 1995). W scenach ich nacechowanie aksjologiczne wzmacnia kontekst, wskazuje on kierunek aksjologizacji, nacechowuje emocjonalnie, np.: *piękna barwa złotej jesieni; jesień to piękna pora roku, / kolorowa i wesół; jesień ta piękna, złota, polska; jesień piękna jest, złocista; jesień króluje, / złocista, purpurowa i piękna; jest piękna, / kolorowa; to nadzwyczajnie piękne, / gdy dużo kolorów jesieni; wiosna zielona, promienna; to miły gość, / zielony, [...] uśmiechnięty; zielona i śliczna jak lato; zima jest biała i radosna; nadeszły białe, wesole czasy; pani Zima piękna, biała.* Jeśli przyjrzymy się kontekstowym konotacjom epitetów: *kolorowa, złota, biała, zielona* (*kolorowa* → *piękna, kolorowa* → *wesoła; złota, złocista* → *piękna; biała* → *wesoła, radosna; biała* → *piękna; biała* → *czysta*²⁷; *zielona* → *miła, uśmiechnięta; zielona* → *piękna*), i dodamy do pozytywnych określeń pór roku akceptujące zaimkowe określenie *nasza, czasem polska* (*nasza polska jesień; dary naszej jesieni; najpiękniejsza jest nasza polska zima kochana; nasza kochana pani zima; my kochamy naszą wiosenkę*), otrzymamy bardzo pozytywny obraz odbioru *jesieni, zimy i wiosny*.

Własności umysłu, uczuć i woli

Jednostkowo pojawiają się w tekstach cechy mieszczące się w polu semantycznym określeń cech charakteru (między innymi wartości moralnych) i uczuć (wartości odczuciowych), choć wspólnie tworzą liczną grupę. Najwięcej ich w scenach jesiennych (II *pt*). Ich obecność przy leksemie *jesień* kono-

²⁶ Według specjalistów, bardziej stymulują one wzrok (Rzepińska 1983, Simonson 2000). Dzieci chłoną więcej informacji wizualnej i wykorzystują znacznie skuteczniej to, co postrzegają. „Radowanie się bogatą gamą kolorów pobudza umysł do nowego rodzaju aktywności” (Stine 2002).

²⁷ Np.: *Pani Zima maluje go [świat] na białe. / A wtedy wygląda tak czysto i ładnie.*

tuje istotę żywą, człowieka. Jest więc *jesień*: *wesoła*²⁸, *dobra*, *miła*, *uśmiechnięta*, *zakochana w słońcu*, *rozrzutna*. Mniej liczne są określenia: *smutna*, *blada z przejęcia*, *drżąca*, *ponura*.

W scenach zimowych z usposobieniem wartościowanym pozytywnie są związane wyraźnie antropomorfizujące cechy *zimy*: *pełna uroku*, *kochana*, *wesoła*, *radosna*, *fajna*. W sumie liczba ich wystąpień nieznacznie przewyższa liczbę cech negatywnie wartościowanych (*sroga*, *wroga*, *groźna*, *potężna*, *wściekła*, *surowa*²⁹). Łącznie stanowią one wśród określeń *zimy* grupę mniej liczną niż w przypadku *jesieni*, ale sięgającą prawie II poziomu typowości³⁰.

Inaczej układają się cechy wskazujące na uczucia, usposobienie podmiotu w scenach wiosennych. W odniesieniu do tej pory roku za pomocą określenia przymiotnikowego dzieci eksponują głównie jedną cechę, pozytywnie wartościowaną przez człowieka: *wiosna* jest *radosna* (*pani wiosna / jest słoneczna i radosna*; *skacze, biegnie panna Wiosna. / Taka jest radosna!*).

Uczucie radości staje się w scenach wiosennych wszechobecne także dzięki wyrażeniu samej nazwy uczucia (*radość*, *wesele*) i jego derywatów (*radować się*, *radośnie* i synonimicznie – *cieszyć się*, *wesoły*, *wesoło*) (Buttler 1978) w określaniu *wiosny*, elementów wiosennej kolekcji i wydarzeń wiosennych (I pt): *ptaszki świergocą radośnie*; *strumyk szumi i płynie radośnie*; *bociany klekocą radośnie*; *ptaki radośnie ćwierkają*; *wiosna rozdaje radość i życie*; *pąki pękają z radości*; *gdy wiosna przychodzi, / radość też przychodzi*; *dzieci z wiosną się radują*; *przyroda się wkoło raduje*; *zwierzęta na polu się cieszą*; *gdy nadchodzi wiosna, / cieszy się każda sosna, / cieszą się wróble na dachu*; *wszyscy się cieszą, / że wiosna wróciła*; *pszczółka leci wesoła*; *sójki wesoło latają*; *świat zieleni się weselem*; *dźwięki radosne*; *pieśń radosna*; *wieść radosna*; *radosne pieśni*; *wesołe piosenki*.

Uruchomienie zmysłu słuchu w postrzeganiu *wiosny* wyzwała przyjemne dla człowieka (dziecka) doznania. Nie pojawiają się tu cechy negatywne, jednak pozytywne wartościowanie *wiosny* ma swe źródło w zwyczaju językowym (por. słownikowe: *miła*, *prześliczna*, *piękna*, *wesoła*). Funkcja ożywiająca określeń typowych dla języka ogólnego jest jednak znacznie słabsza. Konotacje antropomorfizujące wprowadzają natomiast jednostkowe przymiotniki: *uśmiechnięta*, *kochana*, *ukochana*, *upragniona*, a także nawiązujące do metaforycznego znaczenia (*delikatna*, *młoda* – już niezwiązana z usposobieniem).

Warto również podkreślić, że zadowolenie i radość wpisuje także w konteksty scen przymiotnik *wiosenny* (*wiosenny* → *radosny*, *wiosenny* – III pt): *na wiosenny spacer [...]* / *radośnie idź*, / *by wiosenny nektar pić*; *niedźwiedź wesoło mruczy [...]*, / *tak to się zaczął koncert wiosenny*; *słówek śpiewa słodkim trelem*, / *świat się zieleni weselem*. / [...] *To głosy. / Wiosenne głosy*; *już cieszą cię wiosenne drzewa*; *skowronek / jak dzwonek wyśpiewuje wiosenne piosenki*.

²⁸ Ta cecha jest wśród wymienionych najczęstsza, lokuje się na granicy typowości (III pt) i konkretyzacji jednostkowych.

²⁹ Określenia nacechowane negatywnie mają jednak bogatszą reprezentację leksykalną. Częściowo nawiązują do określeń typowych dla języka ogólnego.

³⁰ Występującą w przybliżeniu w 19,5% tekstów.

Określenia wskazujące na cechy charakteru i uczucia nie występują w scenach letnich.

Cechy związane z pogodą, typowe dla pór roku

Określenia pór roku, opisowo-wartościujące, typowe dla języka ogólnego, pojawiają się w **scenach jesiennych** jednostkowo: *słoneczna, pogodna, późna, błotnista, zimna, chłodna*. W liczbie wystąpień dominuje wartościowanie pozytywne. Określeniom, które człowiek wartościuje negatywnie, często na zasadzie opozycji przeciwstawia się cechy pozytywne (wartościowanie kontekstowe): *piękna, choć deszczowa; kapryśna wprawdzie, lecz dorodna; zimna, lecz kolorowa*.

„Pogodowe” cechy **zimy** zauważane są w scenach tekstowych znacznie częściej. Dominującą cechą stanowi określenie temperatury (*mroźna* – II pt), np.: *idzie Zima, mroźna Zima; nadeszła już zima / mroźna i śnieżna; mroźna zima powróciła; mroźna zima / w uszy szczypie mróz*. Nieco mniej reprezentatywna (III pt) jest w scenach tekstowych jakość **zimy** pod względem ilości opadów – *śnieżna zima* (w *śnieżną, białą szatę przyodziana; nadeszła zima, piękna zima, / śnieżna, mroźna i wesoła; zima, zima, śnieżna pani, / idzie polem i lasami*). Określenia te (*mroźna, śnieżna*) są tożsame z epitetami zimy w języku ogólnym, jednak ich wartościowanie, wynikające z kontekstu, bywa odmienne (*mroźna* → *wesoła, śnieżna, mroźna* → *piękna*)³¹. Inne cechy pogodowe zimy mają swą nazwę już tylko w pojedynczych scenach.

Wiosnie towarzyszy dosyć często „pogodowy” epitet *słoneczna*, a jednostkowo – *promienna* (prawie III pt)³²: *Wiosna! / Słoneczna! Radosna!; pani Wiosna / jest słoneczna i radosna; to miły gość, / Zielony, słoneczny i uśmiechnięty; piękna ta wiosna i bardzo słoneczna*. Należy zauważyć, że cechy przypisywane **wiosnie** w tekstach dzieci są zawsze pozytywne (por. także słowniki). Te konotacje potęguje ocena estetyczna i określenie zachowań. Tylko w jednej scenie ukazany jest ambiwalentny obraz wiosny (*raz słoneczna, raz deszczowa*).

Pogodowe cechy są znaczące w charakterystyce **lata**. Występują jako określenia letniej kolekcji. Tu najczęściej dzieci zauważają i nazywają wysoką temperaturę i światło słoneczne (III pt): *ostatni / słoneczny dzień; w dzień nosiłabym gorące / słońce w koszyku; gorące słońce / tak pięknie świeci; oddech jej gorącym wionął; skwarne dziewczę – lato*. Najczęściej ta cecha bywa wartościowana pozytywnie, tylko w jednej scenie wartościowanie letniej temperatury jest ambiwalentne (*żar leje się z nieba. / [...] Dla jednych to rozkosz, / dla drugich tortury z gorąca*).

³¹ Słowniki przytaczają łączliwość **zimy** z określeniami: *ciężka, długa, mroźna, ostra, surowa, śnieżna. Ciepła, lekka, łagodna* (SJPSz, T. 3: 1020). Mamy też: *biały śnieg* (ibidem, T. 1: 155). Biel w języku nie jest cechą tak typową jak w tekstach.

³² 12% tekstów.

Większość wpisanych w teksty cech należy do opisowo-oceniających (Puzynina 1992). Niezależnie od znaczenia, są one wartościowane jako pozytywne lub negatywne dla człowieka.

W grupie określeń *jesieni* dominują epitety wartościujące pozytywnie, zarówno pod względem estetycznym, jak i etycznym. Spośród przymiotnikowo wyrażonych cech (118 wystąpień) 85 określeń (około 72%) wartościuje pozytywnie, 17 wystąpień (14,4%) – to przymiotniki „obojętne”, a 16 (13,6%) – negatywnie wartościujące.

Na 72 przymiotnikowe określenia *zimy* – 55 (76,4%) pozytywnie ją opisuje (w tym 35 wystąpień – to *biała zima*), a 17 (23,6%) – negatywnie.

Cechy przypisane *wiosnie* w scenach tekstowych konotują jej pozytywne wartościowanie. Na 68 określeń przymiotnikowych prawie wszystkie (85% użyć) konotują pozytywne dla człowieka wartości. Wyraźne wartościowanie dodatnie ma 57 określeń³³, a tylko 10 jest neutralnych (np. *żółtowłosa, żywa*). Pozytywne cechy *wiosny*, które tkwią w języku, w scenach z tekstów dziecięcych zostały podkreślone i wyeksponowane, tworząc jej wyidealizowany obraz (por. tabelę 2).

Cechy, w jakie jest wyposażone *lato* w sposób typowy, mają związek z estetycznym i pogodowym odbiorem tej pory roku i oprócz wystąpień jednostkowych są wartościowane pozytywnie.

Określanie pór roku w analizowanych tekstach dowodzi, że ich „artystyczny” odbiór jest pełen optymizmu, niezależnie od cech pogodowych, choć i te, z punktu widzenia dziecka, są najczęściej wartościowane pozytywnie. Zestaw cech nazwanych, z wysuwającą się na pierwsze miejsce oceną estetyczną, pokazuje też, co decyduje o dziecięcym pojęciu piękna: *piękne*, bo *kolorowe, złote, białe, zielone*³⁴, bo *wesołe i radosne*, bo zgodne z naturą (*słoneczne, pogodne, śnieżne, mroźne, gorące*, a nawet *piękne* wtedy, gdy: *blotniste, chłodne, ciemne, skwarne*) (Kleszczowa 2002).

³³ Nie ma w tej liczbie przymiotników określających kolor zielony, kontekstowo wartościowanych pozytywnie.

³⁴ Może dlatego, zgodnie z dziecięcym pojęciem piękna, najczęściej opisywaną porą roku jest jesień.

Tabela 2

Typowe cechy pór roku w scenach tekstowych

Pora roku	Jesień		Zima		Wiosna		Lato	
Wartościowanie	+	–	+	–	+	–	+	–
Ogólne określenie odbioru	<i>piękna, urocza</i>	–	<i>piękna</i>	–	<i>piękna, śliczna, cudna</i>	–	<i>piękne</i>	–
Kolor	<i>kolorowa, żółta</i>	<i>szara</i>	<i>biała</i>	<i>sini</i>	<i>zielona</i>	–	<i>żółte, zielone, niebieskie, czerwone</i>	–
Cechy psychiczne	<i>wesoła, dobra, miła</i>	<i>smutna, ponura</i>	<i>kochana, wesoła, radosna</i>	<i>sroga, groźna, wściekła</i>	<i>radosna, uśmiechnięta, kochana</i>	–	–	–
Cechy pogodowe	<i>słoneczna, pogodna</i>	<i>blotnista, chłodna, ciemna</i>	<i>śnieżna, mroźna</i>	<i>mroźna, ciemna</i>	<i>słoneczna</i>	<i>raz słoneczna, raz deszczowa</i>	<i>gorące, słoneczne</i>	<i>skwarne</i>
Razem	85 (72%)	16 (13,6%)	55 (76,4%)	17 (23,6%)	57 (85%)	1 (1,4%)	×	×
Ogółem	118 (w tym 17 neutr.)		72		68 (w tym 10 neutr.)			

Objaśnienia:

- pogrubiona kursywa oznacza wystąpienia typowe;
- do 100% wystąpień brakuje określeń neutralnych pod względem wartościowania (opisano je w tekście);
- ze względu na przywołanie cech letniej kolekcji, nie samego lata (brak cech lata – z wyjątkiem epitetu: *piękne*) nie podliczano liczby ich wystąpień.

Określanie czasu pór roku

Czas to droga

Określanie czasu pór roku w tekstach dzieci najczęściej wiąże się z czasownikami oznaczającymi przemieszczanie się, co z kolei łączy się z ich upostaciowionymi portretami. Z trzech walencji predykatu *przemieszczać się* (kto, skąd, dokąd) (Apreśjan 1980: 161) w scenach tekstowych zwykle ukazany jest jeden z punktów: punkt początkowy lub docelowy „trasy”. Wyjątek stanowi *jesień*, dla której przy występujących czasownikach zostały uruchomione wszystkie walencje. Upływający czas pokazano jako ruch i działanie pór roku w funkcji agensa-wykonawcy (w schemacie składniowo-semantycznym).

W scenach jesiennych i wiosennych najbardziej typowe jest ukazanie punktu początkowego (*skąd*) drogi *jesieni* (I pt) i *wiosny* (III pt) – perspektywa oglądania się za siebie, wstecz – który stanowi jednocześnie punkt docelowy *lata* i *zimy*.

I tak: *jesień zaczyna się, gdy kończy się lato: lato już w przeszłość odchodzi; lato znikło za polem; żegnaj już lato; klucz żurawi zamyka drogę latu; jesień przyszła, nadeszła po lecie; skończyło się lato, / już zaczęła się jesień; już lato odeszło i jesień króluje; jesień puściła [...] / niteczki babiego lata / [...] na pożegnanie lata; jesień chce lato zbudzić, by poszło w daleki świat; jesiennie uczucie / zżera tęsknotą do [...] szczęśliwego lata; lato dopiero za rok wróci.*

Wiosna przychodzi, gdy zima odchodzi: po długiej zimie wróciła, / żeby obudzić śpiące zwierzęta; wiosna przychodzi, a zima odchodzi; skończyła się zima [...], przyszła wiosna; mknie przez łakę pani Wiosna / [...] / żegna zimę, bo już czas; wiosna to najpiękniejsza pora roku, / odchodzi zima krok po kroku; zima odeszła ze śniegiem, / z soplami oraz ze szronem. / Już pod białymi brzoźami / trawy i mchy są zielone; idzie wiosna na pola, [...] / prysnął zimy czar już zły. Por. też rys. 5.

W scenach zimowych i letnich najbardziej typowe jest ukazanie punktu docelowego (*dokąd*) drogi *zimy* (I pt) i *lata* (II pt), wyznaczającego jednocześnie punkt początkowy *wiosny* i *jesieni*.

I tak: *zima dobiega końca, zaczyna się wiosna* (w pozycji subiektywu występuje *zima* i/lub *wiosna*), a obserwator sceny patrzy przed siebie – *zima kończy się, a na jej miejsce przychodzi słoneczna i promienna wiosna; zima odchodzi [...] / śniegu już nie ma, bo nadchodzi wiosna; zima wszystko już odkryła, / bo wiosna do nas powróciła; zima – czwarta córka roku – przychodzi na świat. / [...] / ziemia [...] obudzi się wtedy, gdy zimowe dni miną; Wiosno! Odgoń stąd te pluchy, / ciągłe śniegi, zawieruchy; zima ostatkiem sił [...] puka do mego okna / [...] chodzę i myślę, że ciepło nadchodzi z wiosną; długo zima tak wytrzyma? / [...] do wiosny tylko krok; idzie postać w szalu białym, / za nią śniegi [...]. / Później przyjdzie zielony, radosny / czas promiennej, wesołej wiosny.*

Mocno zaznaczony jest też sam koniec *zimy* (na granicy III pt i konkretyzacji jednostkowych): *zima kończy się; wszystko, co piękne, szybko się kończy; zimy*

zbliża się koniec; fajna ta zima była, / ale już się skończyła; coraz cieplej jest na dworze. / Patrzcie, nie ma zimy.

Lato odchodzi, kiedy zaczyna się jesień: czyż nie czujemy / zapachu odchodzącego lata? / Jesień nie ęci nas / słońcem i swobodą; gdy lato odchodzi [...] / liście z drzew opadają; kiedy czas jesienny, / już o sobie dawał znać, / lato weszło w falę morską; tak nagle przyszło lato, / [...] / a już z jesienią się wita. W jednostkowych scenach czas lata kończy się wraz z rozpoczęciem roku szkolnego (jako wydarzenia jesiennego): *czas na wakacjach szybko ucieka, / a tu już na nas szkoła czeka; a ja wspominam, siedząc na ławie, / letnie przygody.*

Jedyną porę roku, której „droga” (czas trwania) jest określona od punktu początkowego do końcowego w sposób typowy, stanowi **jesień**. Walencja punktu końcowego przy czasownikach przemieszczania występuje w przypadku *jesieni* na II poziomie typowości. W schemacie składniowo-semantycznym subiektem jest *jesień* lub *zima*: *jesień kończy się, gdy zaczyna się zima – jesień odpłynie, gdy przyjdzie zima; jesień będzie do zimy nastania; jesień później czekała na zimę i mówiła, że już iść chce; nadchodzi zima, odchodzi jesień; do drzwi już zima kołaczę; wkrótce nadejdzie zima; nadeszła zima, odjechała jesień*³⁵.

Czas pór roku określany jest dla pewnych pór z perspektywy oglądania się wstecz – **jesień, wiosna**, dla innych zaś – **zima, lato** z perspektywy patrzenia przed siebie. Wydaje się, że wybór punktu początkowego lub końcowego „trasy” zależy od siły kontrastu między sąsiadującymi porami roku, takiego zaś kontrastu brak między *wiosną* a *latem*. Mniej znaczące jest zachowanie właściwej kolejności pór. Zdaje się o tym świadczyć także czas *zimy* czy *wiosny* określany jednostkowo niezgodnie z rzeczywistym czasem: *zima – Lato pod śniegiem uśpione; odeszły ciepłe letnie poranki, / za oknem wiatr hula, przymarzły błota; Zima [...] lato pod śniegiem schowała*³⁶; *wiosna – już styczeń, / już luty / i drzewa się mieniają zielenią*. Ten sposób określania czasu wskazuje jednocześnie na jego upływanie.

Czas to znak

Kolejnym, pod względem typowości, sposobem określania i rozpoznawania czasu jest charakteryzowanie jego oznak, symbolicznych bądź realistycznych.

³⁵ Określenie walencji punktu początkowego „drogi” w obrazie *zimy* (*skąd przybywa*), a także punktu docelowego „trasy” *wiosny* występuje już tylko w jednostkowych scenach, np.: *zima zaczyna się po jesieni – jesienny nastrój znika, a nadchodzi zimy znak; późną jesienią świat wygląda szaro, / Pani Zima maluje go na białe; idzie zima przez stosy liści, które rozsypała jesień mglista; natomiast wiosna występuje przed latem*, np.: *wiosną [...] z niecierpliwością / czekamy na lato; przyszła wiosna [...]. / przyjdą lato i jesień; niedługo już odejdziesz, / [...] z radości lata będziemy skakali*.

³⁶ Ostatnie przykłady potwierdzają, że w znaczeniu pór roku zima i lato są najbardziej skontrastowane (por. Tokarski 1991a).

Najczęściej tak wyznaczany bywa czas *wiosny* (II pt). Kwitnienie kwiatów, budzenie się przyrody, powrót ptaków, ciepło to typowe znaki jej początku. Schemat semantyczno-składniowy, w jaki zostaje ujęta, pozostaje niezmienny – *wiosna* występuje z predykatem oznaczającym ruch, działanie w pozycji subiektu: *wiosna nadeszła do nas*, / *już rozśpiewały się ptaki na klonach*; *wiosna przyszła* wraz ze słońcem i z wszystkimi ptakami; *wiosna się zaczyna*, / *przylatują ptaki powoli*; *coraz cieplej wiatry wieją i zieleni trawa się*, / *bo to przyszła do nas wiosna*; *przyleciał już bociek / z dalekiej Afryki / i wiosna już przyszła do nas*; *z błękitnych chmur zlatują ptaki / na białe kwiaty drzew*. / *Bo upragniona jak zawsze wiosna wita nas*; *śnieg topnieje, wiosna wita nas*; *nadejście wiosny – ptaki z podróży już wróciły*, / *trawniki się zazieleniły*, / *cała przyroda ze snu się budzi*; *na polach słońce wyjrzało zza drzewa*, / [...] *budzą się kwiaty, budzą się pszczoły*, / [...] *już pierwszy dzień wiosny*; *niebo bezchmurne i łagodne*, / *do życia budzą się zwierzęta głodne*. / *Słońce swym blaskiem ziemię okrywa*, / *wiosna w swe ramiona wszystkich porywa* (por. też rys. 6, 7, 8, 10). Tylko sporadycznie znaki – elementy występujące w kolekcji wiosennej stanowią wypełnienie walencji czynnika towarzyszącego (Apresjan 1980), zwykle one także występują w funkcji subiektu (Tokarski 1987).

W pojedynczych scenach tak samo wyznaczany jest czas *jesieni*, *zimy* i *lata*. *Jesień* ma w ten sposób oznaczony zarówno początek, jak i koniec, *zima* – początek, a *lato* – czas trwania. W odniesieniu do *jesieni* i *zimy* schemat semantyczno-składniowy pozostaje niezmienny (funkcja subiektu).

Znakami rozpoczęcia *jesieni* są spadające liście i owoce, kolory czy odlatujące ptaki: *to znak, że przyszła jesień*; *jesień do nas przyszła*, / *kasztanami sypnęła*; *świat kolorami / się mieni*. / [...] *Dzień dobry / Jesieni*; *dzisiaj znalazłam liść klonu*. / *Powiedział mi, że jest już jesień*; *krople [...] kapią kap*, *to znaczy, że jesień już jest* (por. też rys. 11, 12, 14, 15); a jej zakończenia – pierwszy śnieg: *jesień to piękna pora roku [...]*, / *ale dzieci wyglądają śniegu*, / *czekając na zimy przyjście*; *już za chwilę spadnie pierwszy śnieg*; *jesień jest z nami przez trzy miesiące*, / *aż chmura śnieżna przysłoni słońce*.

Za znak rozpoczęcia *zimy* twórca dziecięcy uznaje lód i śnieg: *kiedy lód zennie stawy*, / *a wzgórza pokryje śnieg*, / *dla dzieci pora zabawy – zima*; *zima jest już prawie tuż-tuż*. / *Już widziałem białe płatki*. Takim znakiem mogą być także określone wydarzenia, np. święta (w święta zima na was czeka).

Konkretne oznaki trwania *lata* to obecność owoców, owadów, kwiatów i słońca w przyrodzie: *latem / rosną w lesie / maliny, poziomki*, / *jeżyny i borówki*, / *biedronki wesoło latają*; *Latem – słońce świeci*, / *Latem – kwiaty pięknie kwitną*. / *Latem – trawy się zielenią / i strumyki pięknie płyną*; *coraz mocniej słońce świeci / i pod niebo motyl leci*. *Lato! Lato! Krzyczą dzieci* (por. też rys. 16, 17). *Lato* w schemacie składniowo-semantycznym wypełnia walencję czasu. Czas *lata* jest określany dodatkowo jako czas wakacji, po zakończeniu roku szkolnego – tu uwidacznia się perspektywa organizatora scen (jego oczekiwań). Zmienia się wtedy schemat semantyczno-składniowy (*lato* częściej występuje w funkcji subiektu): *w lecie też mijają / wszystkie szkolne czary*, / *bo lato, wyłącznie / to same*

wagary; lato zdmuchnęło chmury z nieba. / Już na wakacje jechać trzeba; dzień po dniu mija czas, [...] / już niedługo wolny czas, / który zadowala nas.

Takie wyznaczanie czasu, nawet jeśli pokazuje punkty: początkowy i końcowy wydarzeń, zwalnia ich przebieg i zwraca uwagę na samo trwanie, daje wydarzeniom perspektywę sytuacyjną.

Tradycyjne określanie czasu

Czas każdej pory roku w pojedynczych scenach jest także wyznaczany w sposób podobny do słownikowego (określenia czasu meteorologicznego i astronomicznego): **jesień** – już zaczęła się jesień / 23 wrzesień; pożegnajmy złotą jesień [...] / powitajmy miesiąc grudzień; jesień jest z nami przez trzy miesiące; **zima** – zima, jak to zima, / w grudniu się zaczyna; bowiem to grudnia połowa i śnieg się w chmurach chowa; kochana zima [...] i trzy miesiące / tacać się w mące / możesz z zachwytem; zbliża się 21 marca. Sanie królowej Zimy zaczynają topnieć; **wiosna** – zieleni się gaj – / rozpoczyna się maj; na przedzie idzie Marzec [...]. / Za Marcem stąpa Kwiecień i żółte wianki plecie. / Za Kwietniem kroczy Maj [...]. / Z Majem idzie panna Wiosna już taka, taka radosna; Już marzec, / już kwiecień / i kwiaty odżyły.

Pory roku a pory dnia

Pory roku są kojarzone z określonymi porami dnia (pojedyncze sceny). **Wiosna** „dzieje się” najczęściej rano³⁷: ptaszki świergocą o świcie radośnie; dzisiaj **rano** budzę się i śpiewam; wiosna jest ukochana, / bo dzisiaj już **od rana** / trawa jest taka sama / jak w wiosnie.

Jesienią zauważany jest dzień, jego piękno i długość: piękne jesienne **dni**; piękny **dzień** słoneczny / jest dobry i wieczny; **dni** krótkotrwałe; **dzień** tak blisko wieczora; **dzień** jest coraz krótszy.

Czas **zimy** – zabawy zimowe trwają do zmroku, czasami od rana; a wieczór oznacza zajęcia domowe: zabawa trwa aż **od rana**; ślizgawka trwa **do zmroku**; w zimowe **wieczory** gramy w karty; gdy **wieczór** nadejdzie, / wszyscy do domu wracają; Już się **lampy** w oknach świecą. / Ciemno. Zimno. Mrok zapada.

Latem aktywność ludzi zostaje rozszerzona także na czas nocy: w **dzień** nosiłabym gorące słońce, / **nocą** prowadziłabym / księżyc na smyczy; za **dnia** beztrudnie pływamy, / **wieczorem** przy ognisku płasamy; nie zapomnisz / [...] **nocnej** warty pośród gwiazd.

Partykuła *już* w oznaczaniu czasu pór roku

Ważną rolę w określaniu czasu poszczególnych pór roku odgrywa partykuła *już*. Jest to wyraz frekwencyjnie istotny w dziecięcych tekstach³⁸. Używany w języku w celu uwydatnienia faktu pomniejszenia „kwantum przewidywanego w danej konsytuacji” (B a ń k o w s k i 1971: 24)³⁹. W zależności od zastosowania w scenach tekstowych (w odniesieniu do początku lub końca opisywanej pory) skraca poprzedzającą lub opisywaną porę roku.

W sposób typowy (III *pt*) skraca porę roku poprzedzającą *jesień*, *zimę* i *wiosnę*. Wtedy partykuła ta akcentuje spełnienie się (teraz lub niedługo) oczekiwania, uwypukla postawę twórców wobec opisywanego obiektu (SJPSz 1978, T. 1: 859), np.: *wiosna już przyszła do nas; przecież to już wiosna; bo to już wiosna; bo wiosna już nadchodzi; Już wiosna! Wiosna! Już pierwszy dzień wiosny; każdy już czuje obecność wiosny; dzieci się cieszą, że [...] mogą już nacieszyć się przyrodą; Czyżby to już jesień; już jesień nadeszła; już nadeszła jesień, / piękna, choć deszczowa; wiatr liście już niesie; już na ścieżkach / i drogach się mieni / ślad jesieni; jesień już puka do naszych drzwi; już kwiaty przekwitły; już jesień. Tak, jesień; Już nadchodzi mroźna zima; zima już panuje; już nadeszła zima sroga; już się zbliża zima, / bo wkrótce będzie mróz; ucieszyła się sikora, / że już dokarmiania pora; zima, / zima, / zimny chłód / jest już prawie tuż-tuż-tuż./ Już widziałem białe płatki; to śnieg już pada; już nadchodzi zima, / śnieżek biały prószy; już jest biało – bez zieleni, / już zwierzakom spać wypada; nadeszła już zima, / mroźna i śnieżna; zima już nadejdzie / i przykryje świat swym puchem; zimowa pora nadeszła już.*

W pojedynczych scenach jesiennych, zimowych i letnich partykuła *już* skraca opisywaną porę, np.: *już ostatni liść zniknął; już opadły z drzew barwne liście; jesień – mówiła, że już iść chce; zimy zbliża się już koniec; mrozu już nie ma; śniegu już nie ma; już po śniegu; Żegnaj już lato – dzień coraz krótszy; już lato odeszło.*

Partykuła *już* służy więc określeniu punktów granicznych (czasowych pór roku): skraca pory poprzedzające: *lato*, *jesień*, *zimę*; a rzadko ogranicza pory opisywane: *lato*, *jesień*, *zimę*. Dzięki tej funkcji partykuły najdłuższą porą roku staje się *wiosna*, brak jej też wyraźnego zakończenia (por. schemat 1).

³⁸ Na liście rangowej występuje na 16. miejscu z ogólną frekwencją 317, pod tym względem nie jest przeciwstawiona partykułce *jeszcze*, która w tekstach wystąpiła 60 razy i na liście frekwencyjnej ma miejsce 124 (por. *Aneks*, załącznik 5).

³⁹ Por. też funkcję partykuły *już* w kategoriach „metasądów” według A. Wierzbickiej: *Sądź, że wiesz, że można było sądzić, że będzie później* (Wierzbicka 1968: 113), a także opis partykuły w SJPD, T. 3: *Już* 1. „wyraz oznaczający, że coś jest wynikiem upłynionego czasu, że coś się zdarza wcześniej w stosunku do oczekiwania, spełnia to oczekiwanie lub jest bliskie spełnienia” (s. 445) i w SSSt, T. 3: *Już. Juże*. 1. „partykuła uwydatniająca: a. Uwydatnia rychłe zakończenie, osiągnięcie kresu czynności [...], b. [...] rychłe nastanie lub istnienie czynności” (s. 207–209).

Czas

jesień zima wiosna lato

←

=

droga

już

już (jesień) już (zima) już (wiosna)

→

Biorąc pod uwagę różne sposoby oznaczania czasu pór roku w tekstach dzieci, za typowe należy uznać zbliżone do potocznego określanie czasu (po ważnym wydarzeniu, przed zdarzeniem (Wojciechowski 2000: 4). Role wydarzeń odgrywają tu zmiany pór roku. Ujęcia czasu dla poszczególnych pór roku różnią się między sobą. Najchętniej dzieci określają czas jako ruch, który ma swój punkt początkowy i końcowy. Określa się ten z nich, który jest bardziej skontrastowany (wyjątek stanowi tu *jesień*). Tym samym, umiejscowienie wśród innych pór roku czasem przeczy układowi rzeczywistości (w pojedynczych tekstach). Częstym sposobem wyznaczania czasu jest także określanie sygnałów, znaków pór roku. Najczęściej tak określana bywa *wiosna*. Znaczenie jest relatywizowane względem scen (Fillmore 1977). Scena pór roku w tekstach dzieci ukazuje, jak kontrast między poszczególnymi porami, a także organizator sceny mogą wpłynąć na pojęcie czasu ich trwania (por. Krąpiec 1985: 55). Układ tych elementów decyduje o uprzywilejowanym, wydłużonym trwaniu *wiosny*. Najmniej wyraźnie tekstowe sceny oddają czas *lata* (por. schemat 1).

Argumenty miejsca pełnią – tak jak w wypowiedziach potocznych – funkcję lokalizującą akcję i wskazują na punkt, w którym znajduje się obserwator.

Są dwa typowe miejsca obserwowania pór roku: środowisko naturalne (zmieniające się w zależności od sezonu) i ogólnie – *świat, cały świat, ziemia*. Jednostkowo pojawiają się w funkcji argumentu miejsca okolice domu.

Miejsce występowania – świat

Uogólnione miejsce – świat, jest bardziej charakterystyczny dla scen zimowych i wiosennych (I pt), np.: *zima: zima [...] świat cały bieli; pani zima prosi śniegiem, / cały świat jak w bajce; zima przykryje świat swym puchem; pani Zima maluje go [świat] na białe; zima [...] przychodzi na świat krok po kroku; białą chustą świat opatulila; i cały świat, calutki, / jest [...] białutki; świat pierzynką nam okryła; na świecie się jasno zrobiło; koronkowa biel zastąpiła mi pół świata; cały biały będzie świat; cały świat śniegiem spowity; zima. / Białe wszędzie; wszędzie bardzo ładnie jest, wszędzie całkiem białe jest; mroźno wkoło, pusto wszędzie; zima, zima, wszędzie białe; nasza kochana pani zima / rozsypała wszędzie drogocenne perły, / po których biegamy; zima wszędzie; pada śnieg, prosi śnieg, / wszędzie go nawiał; [zima] śnieg wokoło rozsypała; wokoło białe i wesołe, wesołe (por. też rys. 4).*

W schemacie składniowo-semantycznym miejsce „dziania się” zimy często pełni funkcję obiektu, a nawet subiektu. Wtedy gdy występuje w funkcji argumentu miejsca, bywa często określane uogólniającym przysłówkowym: *wszędzie („w każdym miejscu”), dookoła, wokoło, wokół („na wszystkie strony”, „ze wszystkich stron kogoś, czegoś”),* wyznacza też miejsce obserwatora wydarzeń – znajduje się on w ich środku.

W scenach wiosennych świat częściej pełni funkcję subiektu i argumentu miejsca w schemacie semantyczno-składniowym, rzadziej – obiektu, przy czym miejsce obserwatora pozostaje identyczne: *świat zieleni się weselem; świat jest piękny dokoła; jaki piękny ten świat roześmiany; świat znów powstał jak słońce z rana; cały świat jest w zieleni; kto nie obudził się jeszcze, / niech [...] spojrz na wszystkie strony świata, / jak piękna ta wiosna; wpatrzone wszystko w wiosenny świat; słońce ziemię blaskiem maluje; idzie przez świat wieść radosna; aby wszystko było kwitnące, / i to, co na świecie, / i to, co na łące; wiosną pięknie jest na świecie; wiosna przychodzi [...] dużo rzeczy dzieje się na świecie; wszystko się cieszy! Bo wiosna na ziemi; to wiosna niby wiosna, / rozejrzyj się dokoła; wiosna patrzy wokoło; tyle kwiatów kolorowych / i zieleni dokoła; jak pięknie wokół nas; nowa zieleni rodzi się wokół; na wiosnę robi się zielono wokół; wszędzie powietrze nowe przybywa (por. też rys. 7, 8).*

W funkcji argumentu miejsca często w tych scenach wpisane są zaimki wskazujące aktualizujące miejsce „dziania się”: *witaj wiosno tutaj; pójdziesz tu i wtedy, / zobaczysz rozkwitające pędy; tu trawka szara zmienia się w zieloną.*

W scenach jesiennych uogólnione miejsce (świat, wszędzie) jest mniej typowe (II pt), nie ulega też utrwaleniu centralna pozycja obserwatora: *wszystko się zmienia na tym świecie; jesień rusza dalej w świat; jesień [...] / odejdziesz, opuści świat; cały świat w deszczu moknie; wszędzie jest przytulnie i miło; tysiące kolorów już wszędzie; to obraz jesieni. / Możemy dostrzec go wszędzie.*

Świat jest miejscem „dziania się” w jednostkowych scenach letnich, np.: *myślę sobie, / jak pięknie jest w lecie, spacerować po świecie; uwypuklona jest także centralna pozycja obserwatora: lato to są łąki, / a wszędzie gdzie spojrzysz, /*

*masz same biedronki; pustynny piasek plaży / rozciąga się **dokoła**; dzieci bawią się wesoło, / bo słońeczko świeci **wkoło**.*

Środowisko naturalne

Drugim typowym miejscem jest środowisko naturalne. To miejsce jest najbardziej charakterystyczne w scenach jesiennych, wiosennych i letnich.

1. **Pory roku w lesie** (I *pt* dla *jesieni*, II *pt* – dla *lata*, III *pt* – dla *zimy*). W schemacie semantyczno-składniowym las najczęściej zajmuje pozycję argumentu miejsca:

- **jesień w lesie** – w lesie cisza pod dębami / i orzechy na leszczynie; **po lasach** [...] / wiatr jesień rozsiewa; a **w lesie?** / Także jesień; pani Jesień, liści mama, / chodzi sobie **po lesie** zupełnie sama; idzie Jesień **przez las**; najpiękniejsza jest jesień **w lesie**; [jesień] pełna zapachu lasu, / grzybów zbieranych z mamą; idzie **lasem** szara jesień; **na leśne dale** / zarzuca srebrnych mgieł szale; zwiewną jej postać widać **na polanie** [leśnej]; wędruje **przez laski** (por. też rys.15);
- **zima w lesie**: kto to spaceruje **po srebrzystym lesie?**; zima, zima, śnieżna pani, / idzie polem i **lasami**; dobrze iść **przez** ośnieżony **las** / i nucić zimową piosenkę; pojedziemy wnet **do lasu** / i będziemy bawić się. / Porzucamy się śnieżkami;
- **lato w lesie**: liczyłabym **w lesie** czarne jagody; w potężnym, zielonym **lesie** / głos echo niesie, / a gdy zbieramy grzyby i jagody, / słyszać nasz śmiech; **w lesie** też nie ma hałasu; latem / rosną **w lesie** / maliny, poziomki; **las** z oddali wzywa nas.

2. **Wiosna i jesień na łące, trawie, polach** (I *pt* dla *wiosny*, II *pt* – dla *jesieni*, jednostkowe sceny – dla *zimy* i *lata*). Elementy te występują najczęściej w pozycji argumentu miejsca (czasem subiektu):

- **wiosna na łące i trawie, na polach**: już **na łące** krokusy, przebiśnieg, / a rano rosa srebrzysta; mknij **przez łąkę** pani Wiosna; idzie wiosna **przez łąki**; chodźcie ze mną **na zielone łąki**; wszystko było kwitnące, / [...] / to, co **na łące**; wiosna – to **łąki** zielone; kwitną kwiaty **na łące**; wiosna przybiera **łąki** nimi [kwiatami]; chłopcy biegają **po trawce**; a tam dalej **między trawą** / żabka płocha stoi; **trawniki** się zazieleniły; **wśród** zielonego **państwa trawy** / kwiatki się w kolory ubrały; wiosna [...] **wśród** zielonych **traw** mruga / kwiatami; idzie wiosna **przez pola**; **na polach** słońce wyjrzało (por. też rys. 9);
- **jesień na łące, na polach**: **na łące** liście się mieniają / wśród jesiennych kwiatów; **pola** i **łąki** są puste. / Zboża zebrane / i pastwiska opustoszałe; **na polu** bardzo ładnie;
- **zima na polu**: zima, zima, śnieżna pani, / idzie **połem** i **lasami**;
- **lato w trawie, na łąkach i polach**: latem **łąki** się zielenią; buczy trzmiel w zielonej **trawie**; piękne, / bajecznie kolorowe **pola**; lasy są zielone, / a **pola** już złote.

3. **Jesień i wiosna wśród drzew, w parku, w sadach, ogródkach** (II *pt* dla *jesieni* i *wiosny*). Pełnią one najczęściej funkcję argumentu miejsca:

- **jesień wśród drzew**: **przy dębie i lipie** / największy korowód [liści]; zawisła **na drzewach** jako kolorowe liście; [jesień] listki strąca z **drzewa**, / [...] **pod białą**

brzozę przysiada; minęło lato i liść w sadach / żółtki; po lasach, łąkach i sadach / wiatr jesień rozsiewa; [jesień] w parku wokół drzew / wiatrem cichym się owinęła; [jesień] gubi liście po lasach / i parkach; [jesień] bukietem kwiatów kolorowych / ogródki przyozdabia (por. też rys. 11, 12, 13, 14);

- *wiosna wśród drzew: na wierzbach rozkwitły bazie; szare kotki na wierzbie; na drzewach pączki się pojawiły; wiosna w drzewach jabłoni / biała, puszysta; rozśpiewały się ptaki na klonach; wiosna to liście na drzewach; zlatują ptaki / na białe kwiaty drzew; na drzewach owoce zielone, / liście; w sadach owocowych niby śnieg leży; drzewa w sadzie jakby zimą / w białe suknie są ubrane; zieleni się gaj; [wiosna] w ogródkach kwiaty rozsiewa (por. też rys. 6, 7);*

4. **Pory roku na ścieżkach, polnych drogach i drózkach** (jednostkowe sceny):

- *jesień: już na ścieżkach / i drogach się mieni / ślad jesieni; [jesień] dotknie, pogłaszcze / pokocha – aleje; stąpa po dróźce; chodzi jesień pełną drogą;*
- *zima: po drodze z przebiśniegów / jedzie królowa śniegu.*

5. **Zima i lato w górach, na górze** (jednostkowe sceny):

- *zima w górach, na górze: z górki na sankach / pędzimy przed siebie; z górki zjeżdżamy sankami; pędzą sanki z góry, / pędzą jak wicherek; grupka dzieci turla się z górki; bawią się dzieci na górze; [zima] zjeżdża z gór na nartach (por. też rys. 1);*
- *lato w górach: nie zapomnisz tego lata, / [...] wiatru w górach; jeździmy nad morze, w góry; na każdym nowo zdobytym szczycie / czujemy, jakie piękne jest życie.*

6. **Lato nad wodą** (1 pt):

- *lato nad morzem: nie zapomnisz tego lata, / piasku, morza, fali szumu; gdy poranne wstają zorze, / pięknie szumi morze; ze spienionych fal Bałtyku / wynurzyła się po cichu / [...] skwarne dziewczę – piękne lato; lato zdmuchnęło chmury z nieba / [...] nad morzem tylko szum słychać; latem / [...] słyszysz ten szum, / wydaje mi się, / że to morze szumi; lubię wakacje nad morzem; skryłam w białej muszelce, / radość serca mego, / szum fal morza Bałtyku, / zapach piasku morskiego; nad jeziorem, na Mazurach: tam w oddali / błękitne niebo / i jezioro; potem odleczę z jeziora żurawie; jeździmy nad morze [...] / i na Mazury; wokół nas lśniąca jeziora; nad rzeką, strumykiem: nie zapomnisz tego lata [...] bystrej wody; przyszło lato / [...] kąpiel w rzece i zapach z ogniska; las z oddali wzywa nas, / a wraz z lasem rzeka; strumyk szemrze, pachną kwiaty; strumyki pięknie płyną; ze strumyka wypić łyk zimnej wody⁴⁰ (por. też rys. 18).*

Pojedyncze obserwacje zmieniają perspektywę z horyzontalnej na wertykalną (z kierunkiem z dołu w górę lub z góry w dół). I tak, *wiosna* i *lato* są widoczne **na niebie, pod chmurami**:

⁴⁰ Jedyną porą roku, która (poza *latem*) w jednej scenie występuje nad wodą, jest *jesień*: a *nad rzeką? Cicho, pusto.*

- **wiosna**: spójrz **na niebo**, / stado ptaków leci, / skowronek śpiewa, słońce świeci; a tam **pod niebem**, gdzieś ponad tąką / słysząc zabawne trele skowronka; **na niebie** błękit; już słońko **na górze**; lecą **niebem** ptaki;
- **lato**: uczepiłabym się wtedy wiatru, / wzniosła się aż **pod chmury**; jest lato. / Żar leje się **z nieba**; niebo niebieskie lazuruwe, / chmurki jak statki / pływają **po niebie**.

Okolice domu

W nielicznych scenach argumenty miejsca określają pozycje związane z okolicą domu. Obejmują one punkty obserwacji zarówno w przestrzeni otwartej, jak i zamkniętej: podwórko, szkołę, dom, miejsce przy oknie. Najbardziej charakterystyczne jest wśród nich miejsce przy oknie, w domu – dla scen jesiennych (III pt) i zimowych (pojedyncze sceny). Pozycja obserwatora się zmienia.

1. Jesień i zima za oknem, poza domem, w szkole:

- **jesień**: za **oknem** deszcz; pewnego ranka w **oknie** zobaczyłam liście spadające; za **oknem** złota jesień; zaszło nam słońeczko, / szare niebo **za oknem**; jesień [...] / przychodzi **pod okno**; siedzę **przy oknie** i patrzę, / jak cały świat w deszczu moknie; jesieni mokre nogi / przekraczają **domów progi**; wszyscy skryci w **domu**; dzieci już chodzą **do szkoły**; tylko w **szkole** ruch i życie, / tak jak przedtem w polu, w lesie;
- **zima**: zima / ostatkiem sił [...] / puka **do mego okna**; mały płatek jak gwiazdeczka / puka w moje **okieneczka**; już się lampy w **oknach** świecą.

2. **Jesień, zima i wiosna na podwórku, w mieście, na wsi** (konkretyzacje jednostkowe):

- **jesień**: zostały szare, smutne / i puste **podwórka**; [jesień] jedzie **do wsi**, / jedzie **do miast**, bo tam / jeszcze lato śpi;
- **zima**: **na podwórkach** bałwan za / bałwanem stoi, że aż w oczach / się troi; pobiegłem **na podwórko**, / już bałwana ulepiłem, no i igloo; kiedy pada śnieg, robi się **na dworze** / biało, ślisko (por. też rys. 3).
- **wiosna**: **na podwórzu** drepcą kaczuszki, / kurczątko oraz gąski; dzieci bawią się **na dworze**; idzie wiosna **do wioski**.

Określenie miejsca, w którym występują pory roku, najpełniej uwidacznia perspektywę interpretacyjną i subiektywny punkt widzenia dzieci (por. tabelę 3). Wyznacza te elementy semantycznie związane ze zmianą pór roku, które przyciągają uwagę obserwatora. Punkt widzenia dziecka uruchamia w znaczeniu pór roku konotację wartościującą. Typowa konceptualizacja zjawisk jesiennych, wiosennych i letnich dotyczy miejsc odbieranych jako przyjemne i lokuje je wśród pozytywnych wartości odczuciowych (Puzynina 1992). Konceptualizacja zimowej sceny dotyczy miejsca czynności przyjemnych dla dziecka (zabaw na śniegu). Obserwator znajduje się wśród konkretnych elementów kolekcji ze świata przyrody, konceptualizuje je za pomocą

Tabela 3

Określanie miejsca w scenach tekstowych

Miejsce		Pora roku			
		Jesień	Zima	Wiosna	Lato
<i>Na świecie (całym)</i>		+	+	+	+
W środowisku naturalnym	<i>w lesie</i>	+	+	–	+
	<i>na łące, trawie, w polu</i>	+	+	+	+
	<i>wśród drzew</i>	+	–	+	–
	<i>w parku, sadzie, ogródku</i>	+	–	+	–
	<i>na ścieżce, polnej drodze</i>	+	+	–	–
	<i>na górze, w górach</i>	–	+	–	+
	<i>na niebie, pod niebem</i>	–	–	+	+
W okolicach domu	<i>nad wodą</i>	–	–	–	+
	<i>za oknem, poza domem</i>	+	+	–	–
	<i>w szkole</i>	+	–	–	–
	<i>na podwórku, na dworze</i>	+	+	+	–

Objaśnienie: pogrubiony znak + oznacza użycia typowe (III lub wyższy poziom).

doznań wzrokowych, słuchowych, zapachowych, dotykowych i przekształca w obrazy⁴¹. Taka perspektywa wyjaśnia dominację pozytywnego wartościowania zjawisk przyrody i postrzegania najczęściej jej pogodnych walorów. Profilowanie pojęcia pór roku obejmuje zmianę miejsca obserwacji wraz ze zmianą pogody – na takie, z których obserwacja wciąż jest przyjemnością (jesienią i rzadziej zimą – przy oknie).

Lokalizacja „dziania się” – wszechogarniająca i uogólniona w scenach zimowych i wiosennych, nieco mniej w jesiennych – wiąże się ze sposobem myślenia dzieci, upowszechniającym to, czego same doświadczają⁴².

Ciekawy jest także kierunek obserwacji dziecięcej: w odniesieniu do *jesieni* i *zimy* jest to obserwacja przestrzeni poziomej (wokół siebie), a dla *wiosny* i *lata* – także przestrzeni wertykalnej (góra – dół). W przestrzeni poziomej głównie do *jesieni* przynależy *las*, do *wiosny* – *łąka* i *trawa*, do *jesieni* i *wiosny* – *drzewa*, a do *lata* – *woda*, rzadziej – *góry*, dla *zimy* najbardziej typowy jest *cały świat*. Analiza miejsca „dziania się” scen tekstowych przeciwstawia nie tylko *zimę latu* (por. Tokarski 1991a), ale także **kolorowe** pory roku (*jesień*, *wiosnę*) porom **mniej barwnym** (*zima*, *lato*). Biorąc pod uwagę konkretyzacje jednostkowe, możemy zauważyć także podział na pory, które obserwuje się z domu (*jesień*, rzadziej *zima*), i te, które zawsze obserwowane są w przestrzeni otwartej, a wiąże się to z ich wartościowaniem (pozytywnym). Możliwy jest też podział na pory, które są zauważane w przestrzeni poziomej

⁴¹ Np.: *w lesie cisza pod dębami; zima w lesie nuci zimową piosenkę; wiosna w drzewach – biała, puszysta; jesień pełna zapachu grzybów; chodzi zima po srebrzystym lesie; w zielonym lesie głos echo niesie; lato – bąjecznie kolorowe pola* (por. Wyślouch 1994: 63–77).

⁴² Będzie to pozostałość po myśleniu egocentrycznym – koncentracji na własnym punkcie widzenia, oraz po centryzmie – koncentracji na centralnych właściwościach obiektu (Piaget 1966b). Tu cechami centralnymi będą: cecha koloru – w przypadku *jesieni*, *zimy* i *wiosny*, oraz wartościowanie – w przypadku *wiosny* i *jesieni*.

(jesień, zima), i te, które obserwowane są w przestrzeni pionowej (wiosna, lato), co też prowadzi do aksjologizacji (pozytywnej). Najpełniej jest konceptualizowana **jesień** (różne miejsca), najmniej określone jest **lato** (niewiele miejsc, w pojedynczych scenach). Jednak to właśnie miejsca **lata** są skonkretyzowane – przez przywołanie nazw własnych (w *Tatrach, nad Bałtykiem*).

Zdarzenia

W opisach pór roku, poza czynnościami, w odniesieniu do których sezony pełniły funkcję subiektu (omówionymi w podrozdziale o schematach składniowo-semantycznych), możemy wyróżnić zdarzenia, którym podlegają wszystkie elementy scen tekstowych. Pory roku stają się ich przyczynami (por. Bartmiński 1989, Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 16–17).

Także w świecie realnym cztery sezony charakteryzują się takimi zdarzeniami. Są one utrwalone w przysłowia. Odnajdujemy w nich takie wydarzenia jesienne, jak: **opadanie liści z drzew** (*W jesieni prędko, gdy liść z drzew spadnie, to wkrótce zima będzie, każdy zgadnie*), **zmiana koloru liści** (*Na jesieni świat się mieni*), **zbieranie plonów** (*Na jesieni co krok, to kęs; Jesień, brzuch kieby kieszeń*), **robienie zapasów** (*Idzie jesień, a tu próżna kieszeń; Mała Jadwiga, a zboże dźwiga*), a także określenie warunków atmosferycznych nieprzyjemnych dla człowieka (*Jesień, schowaj rękę w kieszeń; W jesieni kropla deszczu, garniec błota*)⁴³. Jesień jest najbogatsza w zdarzenia. To, być może, stanowi kolejną z przyczyn jej częstego opisywania przez dzieci.

Przysłowia poświadczają także brak zdarzeń zimowych, **przerwę w wegetacji**: *Zima – czas ziemi na spoczynek dany; Idzie zima, a tu chleba nie ma*. Potwierdzają one też nieprzyjemny dla człowieka charakter zimy: *Zima niejednemu zajrzy pod napiećki*.

Ludowe porzekadła rozwijają znaczenie **wiosny** o zdarzenia: **zmiennosc pogody, nowe życie w przyrodzie** (*Jedna jaskółka nie czyni wiosny; Nieraz też zima i na końcu wiosny; W wiosnie to każdy odrośnie; Wiosna – będzie kura jaja niosła*); **przygotowania ludzi do nowych zasiewów, rodzenie się w związku z tym nadziei**: *Jak skowronek świergoli – myślą chłopci o roli; Z wiosną nadzieje rosną*. Zdarzenia konotują pozytywne nastawienie człowieka do tej pory roku.

Dla **lata** przysłowia wprowadzają zdarzenie **zbierania plonów** (*Za lata zbieraj na zimę; Kto latem pracuje, zimą głodu nie poczuje*), które konotuje pozytywne dla człowieka odczucia: **dostatku, sprzyjającej pogody** (por. także:

⁴³ Przysłowia pochodzą z: *Księga przysłów, przypowieści i wyrażen przysłowiowych polskich*. Oprac. S. Adalberg. Warszawa 1889–1894.

a ja na to jak na lato – ‘to mi się podoba’) i wartości przez niego cenione: *O, co bym ja dała za to, gdyby zawsze było lato; Dobra nowina: będzie lato, poszła zima.*

Przyjrzyjmy się zdarzeniom w scenach tekstowych. Charakterystyczne są dla nich te, które ukazują zmiany w przyrodzie (postrzegane wzrokowo i słuchowo), typowe zdarzenia pogodowe i zdarzenia związane z aktywnością człowieka.

Zmiany w przyrodzie

Najczęściej znajdują odbicie w tekstach zdarzenia związane ze zmianami w przyrodzie. I tak, dla *jesieni* są to:

- **jesień barwi otoczenie, świat przyrody robi się kolorowy** (I pt): [*jesień*] *pomalowała liście; na drzewach cudowne pejzaże maluje; jednym oddechem tchnęła inny kolor; dodaje sobie kolorów; zachwyca kolorami; przebrała się w kolorowe liście; złotymi liśćmi pokrywa drogi; pędzel rękami uchwyci, / maluje liście; zieleń w złoto zamienia; złotem malujesz uroczyście i drzewa nam kolorujesz; srebro rozrzuca po trawie zielonej, / kolorowymi liśćmi upstrzonej; jesień radośnie kłuje nas w oczy purpurą ognistej wściekłości; niesie śliczne barwy; obsypała drzewa, chlapięła złotem i purpurą; czerwony, złoty, brązowy / to kolory pani jesieni; jesień – w czerwień liści przystrojona; złota jesień / malująca pędzlem świat, / trzymająca na palecie / wiele kolorowych farb; świat zaczarowanych czerwieni, żółcieni; świat kolorami / się mieni; jesień – złota, brązowa, czerwona i ruda; z kolorowych drzew pada liściasty, barwny deszcz; jesień bukietem kwiatów kolorowych ogródki przyozdabia* (por. też rys. 12, 13, 14).

- **jesień zrzuca liście z drzew – spadają liście** (I pt): *złotymi liśćmi pokrywa drogi; jesień okryła wszystko złotą pierzynką z liści; z kolorowych drzew / pada liściasty, barwny deszcz; jesień listki strąca; sypie; zgubi liście; ostatnie liście niesie; złote liście z sobą niesie; przysyła liście* (por. też rys. 11, 12, 14, 15).

Zima powoduje następujące zmiany (I pt):

- **śnieg przykrywa wszystko, zima bieli świat** (zdarzenie pogodowe przynoszące zdecydowaną zmianę wyglądu otoczenia): *zima, zima wszędzie białe; wszędzie całkiem białe jest; zima, białe wszędzie; cały biały będzie świat; zima śniegiem sypie; płatki swoje rozsypała [...] / wszystko się śniegiem przykryło; pani Zima maluje go [świat] na białe; zima świat pierzynką nam okryła; zima [...] przykryje świat swym puchem; białą chustą świat opatuliła; okryła wszystko białą kołdrą, / lato pod śniegiem schowała; zima zsyła z nieba biały puch; biały puch przyproszył pola; koronkowa biel zastąpiła mi pół świata; zasypana śniegiem droga, / drzewa puchem otulone; cały świat, całutki, / jest jak przebiśnieg bielutki; przyszła do nas zima biała / i śnieg wkoło rozsypała; już jest białe – bez zieleni; świat zaczarowany, / cały tonie w bieli; zima wciąż mrozem / świat cały bieli; śnieg nakryje nas puszystą kołdrką; kożuchem puchowym ziemia się okryła* (por. też rys. 1).

W sposób typowy w scenach wiosennych opisane zostały następujące zdarzenia:

- **wiosna zmienia otoczenie** (I pt⁴⁴) – **kwiaty kwitną, na drzewach pokazują się liście**: wiosna w ogródkach kwiaty rozsiewa; przybiera piękne kwiaty / i przybiera łąki nimi; przebiśniegi rozrzuciła; niesie pełen kosz kwiatów, / rozsiewa je wkoło; stokrotkami wita nas; wśród zielonych traw mruga / kwiatami; idzie [...], siejąc maki i powoje; znów wiosną drzewa rosną, / znów zakwitły pąki bzu; sasanki rozkwitają; już wiosna, kwitną kwiaty; wychodzą kwiaty spod leśnego i górskiego dywanika; już kwiaty kielkują; wiosną piękne kwiaty rosną; już na łące krokusy, przebiśniegi; tyle kwiatów kolorowych i zieleni dookoła; zielona trawa, kwiaty, / liście na drzewach; kwiaty się wychylają naraz / i kwitnąć zaczynają zaraz; pierwsze kwiaty się pokazały; kwiaty swe główki do słońca wychyliły; fioletowe fiołki / wychodzą już z pączka; rozwijają się pąki; na drzewach pąki się pojawiły; nabrzmiały pąki pękają; na drzewach pąki się roją; pąki wyrosły na krzakach leszczyny; pąki na drzewach już pękają; pąki na drzewach są; pękają pąki kwiatów i drzew; drzewa mają malutkie pąki; rosną młode drzewka w lesie; w sadach owocowych niby śnieg leży / [...], lecz to małe kwiatuszki (por. też rys. 6, 7, 8, 9, 10);
- **wiosna sprawia, że ptaki śpiewają** (I pt): świergot ptaków [...] to wiosna; wiosna słucha ptasich treli; ptaszki świergocą o świcie radośnie; ptaki [...] / radośnie swe pieśni znów zanuciły; już rozśpiewały się ptaki na klonach; na gałązce jakiś ptaszek / wyśpiewuje pieśni swoje; ptaki radośnie ćwierkają; ptaki ćwierkają i układają sobie gniazda; tam, pod niebem, [...] / słysząc zabawne trele skowronka; śpiew skowronka, / co wstaje rano, śpiewa na łąkach; skowronek śpiewa; jak ładną pieśń skowronek śpiewa; zaprowadzę was tam, gdzie śpiewają skowronki; w górze już śpiewają / malutkie skowronki; w górze słysząc śpiew skowronka; a skowronek, choć on taki maleńki, / jak dzwonek wyśpiewuje wiosenne piosenki; śpiewają jaskółki, / tirlą słowiki; słowik zaczyna wyśpiewywać swoje melodie; słowik śpiewa słodkim trelem; śpiew słowika niszczy wszelkie troski; słowikowi śpiewać wolno.

W przypadających na czas lata zdarzeniach nie podkreśla się zdecydowanej zmiany wyglądu otoczenia, ale jego piękno możliwe wtedy do zaobserwowania (percepcja wzrokowa i słuchowa, por. Mosiołek-Kłosińska 1995):

- **lato, nadchodząc, przynosi piękno** (I pt): a tam w oddali / błękitne niebo / i jezioro, / na powierzchni którego / gorące słońce / tak pięknie się mieni; latem – słońce pięknie świeci; gdy poranne wstają zorze, / pięknie szumi morze; jelenie machają rogami / i chwalą się swym pięknem; latem – kwiaty pięknie kwitną / [...] i strumyki pięknie płyną. / Ptaszki pięknie śpiewają; jak pięknie jest w lecie spacerować po świecie / [...], podziwiać piękno ojczyściej przyrody; lasy są zielone, / a pola już złote, / niebieskie jest morze, / srebrzyste są rzeki, / czerwone są maki (por. rys. 16).

Znaczenie zmian w przyrodzie potwierdzają jeszcze inne, łatwe do zaobserwowania zdarzenia (wykazujące nieco niższą frekwencję w scenach). Oto one:

W scenach jesiennych:

- **jesień przynosi dary, owoce** (II pt): *jesień zrzuciła z drzew owoce; jesień niesie kosz jabłek; owoców pełne kosze; po świecie krąży z koszem pełnym darów; niesie nam w darze pełne kosze / ze swoich darów nieprzebranych, / rumianych jabłek, złocistych gruszek; bukiety z liści, kosze żołądź / to wszystko dary polskiej jesieni; sygnęła kasztanami; jesień częstuje owocami; jarzębiną rzuca wszędzie / i złociste z drzew żołądź; jesienna gałązka / drzewa / pełna [...] owoców; jesień pełna [...] / grzybów zbieranych z mamą (por. też rys. 14, 15);*
- **jesień snuje babie lato** (sceny jednostkowe): *puściła z wiatrem / cieniutkie niteczki babiego lata; jesień pełna babiego lata;*
- **jesień wysłała ptaki do ciepłych krajów** (sceny jednostkowe): *jesień pożegnała odlatujące ptaki; lecącym ptakom paszporty rozdaje; mówi do nas przez klucz odlatujących żurawi.*

W scenach zimowych:

- **zima usypia przyrodę, vegetacja jest zatrzymana** (III pt): *wszystko zaśnie i zamilknie, / I do snu utuli się; zima swym oddechem usypia resztki trawy na ziemi; ziemia powoli usypia pod śnieżną pierzyną, / a obudzi się wtedy, gdy zimowe dni miną; kochana zima, / wszystko wstrzyma; już zwierzątom spać wypada; język się w kłębuszek zwinął – / pości, póki mrozy nie miną; lato pod śniegiem uspio- ne; drzewa śpią w śnieżystym puchu, / niby w białym łóżku (por. też rys. 4).*

W scenach wiosennych:

- **wiosna zmienia otoczenie, barwiąc je na zielony kolor** (II pt): *cały świat jest w zieleni; świat zieleni się weselem; wszystko jest zielone; na wiosnę robi się zielono wokół; wiosna / rzuca nam do oczu / zieleni; nowa zieleni rodzi się wokół; tyle kwiatów kolorowych i zieleni dookoła; drzewa mienią się zielenią; tu trawka szara zmienia się w zieloną; wiosna to łąki zielone; trawa zielenieje; wiosenna trawka zielenić się zaczyna; trawniki się zazieleniły; krzaczki się zielenią; zieleni się gaj; zielenią się łąki; zieleni się trawa, / bo to przysła do nas wiosna (por. rys. 8);*
- **wiosna „budzi” przyrodę** (III pt): *wiosna po długiej zimie wróciła, / żeby obudzić śpiące zwierzęta, / które zapadły w zimowy sen; wiosna to księżniczka piękna, / która zasypia, by zbudzić się za chwilę; cała przyroda ze snu się budzi; wszystko budzi się ze snu zimowego; słoneczko już się budzi, / wyciąga z łóżek ludzi; na wiosnę wszystko budzi się wesołe; budzą się ssaki; niedźwiedź ze snu się budzi; ze snu budzą się zwierzęta; budzą się kwiaty, budzą się pszczoły, / budzi się leniwa trawa; do życia budzą się zwierzęta głodne (por. też rys. 5);*
- **wiosna sprawia, że powracają ptaki** (na granicy III pt i jednostkowych scen): *wiosna się zaczyna, / przylatują ptaki powoli; przyleciał już bociek / z dalekiej Afryki / i wiosna już przysła do nas; przylatują z ciepłych krajów ptaki; lecą niebem ptaki, wśród chmur i gwiazd, / powracają w nasze strony, szukając gniazd; ptaki już wszystkie powróciły; ptaki z podróży już wróciły (por. rys. 6, 10).*

„Moc” pory roku, jej wpływ na zdarzenia związane ze zmianami w przyrodzie, zależy od schematu semantyczno-składniowego. Najbardziej aktywną porą roku jest **jesień**, prawie bezwyjątkowo ma ona przypisaną funkcję agensa-wykonawcy w wydarzeniach. **Zima** w takiej funkcji występuje w pra-

wie 50% scen, a *wiosna* – już tylko w 12,4% scen. *Lato* w ogóle nie zostało zaprezentowane w funkcji subiekty, ale też w scenach letnich postrzegane jest piękno zmian, a nie one same. *Lato* najczęściej wypełnia walencję czasu występujących predykatów (A p r e s j a n 1980: 166).

Zima i *wiosna* prezentowane są w pozycji subiektywnej, lecz nie w funkcji agensa-wykonawcy. Najczęściej występują wtedy w równoległym, parataktycznym (wprowadzającym lub podsumowującym w sensie semantycznym) schemacie składniowym w funkcji subiekty z czasownikami: *przyszła, jest, zaczęła się*, a zdarzenie ma charakter **znaku** danej pory roku. Znaczenie pór roku nie konotuje wtedy aktywności, natomiast w funkcji motoru zdarzeń występują elementy kolekcji (*śnieg, ptaki, wszystko, kwiaty, pąki, drzewa*). To przypomina określanie zjawisk przyrody w języku potocznym (np.: *już zima, / wszędzie całkiem biało jest; wiosna się zaczyna, / przylatują ptaki powoli*).

Analiza zdarzeń skłania do omówienia pewnego elementu konotowanego przez kontekst, a odnoszącego się do niektórych wartości profilowanych w scenach tekstowych. Czynności kauzatywne *zimy*, które wpływały na jej personifikację, kojarzyły się z czynnościami maczynymi (*okryć, opatulić, otulać, obejmować, owinąć, usypiać*), dodatkowo metafora uruchamia tu obraz pokrywy śnieżnej jako pościeli⁴⁵, np.: *okryła wszystko białą kołdrą; świat pierzynką nam okryła; chustą świat opatuliła; swym oddechem usypia resztki trawy*. Konsekwentnie – zdarzenie związane z przerwą w wegetacji jest obrazowane jako sen (*ziemia powoli usypia pod śnieżną pierzyną; lato pod śniegiem uspione* – por. też budzenie ze snu przez *wiosnę*). Otrzymujemy obraz: *matka usypia dziecko* – wartościowany pozytywnie (relacja: matka – dziecko, sen⁴⁶). Prototypowa konotacja zimowej przerwy w wegetacji została tu kontekstowo przewartościowana.

Zdarzenia pogodowe

Kolejne zdarzenia charakterystyczne dla scen tekstowych to typowe zdarzenia pogodowe. I tak, w wypadku *jesieni* są to:

- **jesień przyciąga chmury i wywołuje deszcze** – padają deszcze (II pt): *naciągnęła szare chmury; zakryła złote słońce srebrną chmurą; spuściła deszcze; deszczem zwilży, pokropi; wysypuje krople; deszczową kroplą drży nocą na szybkach; gorzkie łzy uroniła; niesie burze, szarugi, / zimne wiatry, deszczu strugi; deszcze popadują; tylko krople deszczu słyszać; chmury płaczą; jesień pełna deszczu.*

Jednostkowo użyto:

- **osnuwa mgłą**: *jesień mgłą otula drzewa i domy; rozplywa się we mgle; zarzuca mgieł szale;*

⁴⁵ Częściowo dotyczy to także obrazu *jesieni* (por. czynności maczyne *jesieni*), przy czym konotacje te nie są tak konsekwentne.

⁴⁶ Według Kopalińskiego: „[...] sen (spanie) symbolizuje świat, życie, tajniki życia, słodycz życia, [...] śmierć, cud Natury, mamkę Natury” (Kopaliński 1990: 367).

- **przywołuje wiatry, zmienia pogodę:** *dmuchnęła leciutko; drgnie powiewem; figle z pogodą płata; wokół drzew / Wiatrem cichym się owinęła* (por. rys. 11);
- **przynosi chłód i szron:** *odejmuje ciepła; srebro rozrzuca po trawie zielonej.*

W scenach zimowych mają miejsce następujące zdarzenia pogodowe:

- **robi się zimno, chłodno, mroźno** (II pt): *wszystkim bardzo zimno jest; wkrótce będzie mróz; zima mrozem szczypie; zima, zima, zimny chłód; [zima] w okna zajrzała chłodem; zima to najzimniejsza pora roku; innym uszy mrozi; mroźna zima powróciła; zima częstuje łęgim mrozem; mroźna zima, / w uszy szczypie mróz; zima wciąż mrozem / świat cały bieli; zima przyśle prezent „mróz”; zimno, mroźno jest nam w uszy* (por. rys. 2).

Natomiast dla wiosny charakterystyczne są:

- **wiosna słońcem „ogrzewa” powietrze** (I pt): *wiosna / [...] zapala piękne słońce; pani Wiosna / jest słoneczna i radosna; wiosna [...] / z pełniutkim koszykiem żółciutkiego słonka; panna wiosna [...] topi śnieg [...], a słońce jest takie gorące; już wiosna [...], / słońce mocno świeci; jest ciepło rano i wieczorem; słoneczko przygrzewa znów łądnie; słoneczko już się budzi; już słonko na górcę; ciepły wiatr dmucha i dmucha, [...] słońce mocniej przygrzewa; nasze słońce ukochane / przygrzewa już mocniej; słońce swym blaskiem ziemię okrywa; słońce blaskiem ziemię maluje; miło przygrzewa słońce* (por. rys. 7).

Lato z kolei cechuje się „grzaniem”:

- **gorące słońce grzeje** (I pt): *tak chciałabym / przytulić się do słońca / w ten ostatni / słoneczny dzień / i zatrzymać jego ciepło; jest lato. / Żar leje się z nieba.[...] / Dla jednych to rozkosz, / dla drugich – tortury z gorąca; przyszła i jest z nami, / grzejąc ludzi skwarem [skwarne dziewczę – lato]; słoneczko mocno przygrzewa; coraz mocniej słońce świeci* (por. rys. 16, 18).

Zdarzenia pogodowe są określane podobnie jak w codziennym, potocznym języku, ale i tu widoczna jest zwiększona „aktywność” pór roku⁴⁷. Dotyczy to zwłaszcza *jesieni*, w trochę mniejszym stopniu *zimy* i *wiosny*.

Zdarzenia związane z aktywnością człowieka

Aktywność człowieka w różnych porach roku, widoczna na podstawie danych językowych, jest szczególnie wysoka wiosną, latem i jesienią, a niska zimą⁴⁸. W scenach tekstowych ruchliwość ludzi się zmienia – są oni (tu: dzieci) najbardziej aktywni w **scenach zimowych** – w schemacie składniowym występują najczęściej w pozycji subiekta (I pt – aż 50% tekstów):

- **dzieci się bawią, uprawiają sporty:** *będziemy bawić się. / Porzucamy się śnieżkami. / Wytarzamy w śniegu się; idź na sanki [...], możesz iść na narty; razem na śniegu bawmy się; tata weźmie nas na sanki; pędzą dzieci na saniach; dzieci bawią się na górcę; dzieci bawią się białymi śnieżkami; [dzieci] bawią się naprawdę*

⁴⁷ Zwłaszcza *jesień* (trochę mniej *zima* i *wiosna*) zajmują w schematach składniowych funkcję subiekta (agensa-wykonawcy).

⁴⁸ Por. przysłówia.

świetnie; dla dzieci pora zabawy – zima; my się jej [zimy] nie boimy / i na sankach z górki jeździmy; my świetnie się bawimy. / śnieżkami rzucamy, bałwana lepimy, / na swych małych saneczkach zjeżdżamy; napadało śniegu, / pojedziemy na sanki, / ulepimy bałwanki; jedni jeżdżą na sankach, inni lepią bałwanka, / [...] z tego dużo radości mają; jedni lepią bałwana, / inni szaleją na saniach; z górki zjeżdżamy sankami, / razem rzucamy się śnieżkami; gdy zawita do nas [zima], chodzimy na sanki i narty; głodnym dzieciom go [śniegu] potrzeba, żeby feriom nadać blask; to zabawa nie na żarty; śnieg pod nogami piszczy. / a ja idę na łyżwy; z górki na sankach zjeżdżamy; cieszą się, śmieją, lepią bałwana / i tak zabawa trwa aż od rana; ślizgawka trwa do zmroku; zima [...] lubi dzieci, bo / czasami ulepia bałwana, / chętnie jeżdżą na łyżwach, / sankami (por. rys. 1, 3).

Wszystkie działania dotyczą dzieci (oprócz trzech scen). Powszechność ich aktywności podkreślona bywa często użyciem uogólniającej 1. os. l.mn. czasownika (por. też Jung 1993: 139–140). Rodzaje czynności związanych z zabawą to: jazda na sankach, lepienie bałwanów (I pt), jazda na łyżwach (II pt); jazda na nartach, rzucanie śnieżkami, toczenie kul (III pt), i jednostkowo: tarzanie się w śniegu, turlanie z górki, jazda kuligiem, chodzenie po lesie, po śniegu. Z przyjemnych zajęć w czasie zimy prowadzonych w przestrzeni zamkniętej wymieniane są: gra w karty (w zimowe wieczory gramy w karty), ucieczka przed zimnem do domu (szybko uciekamy do domu).

Ten sam rodzaj aktywności obrazują **sceny wiosenne** (II pt):

- **dzieci bawią się, uprawiają sporty:** *dzieci bawią się na łąkach; dzieci [...] bawią się i cieszą; dzieci bawią się radośnie; dzieci bawią się na dworze wesoło i skocznie; dzieci tańczą; budzę się / i tańczę, / i śpiewam; dzieci śpiewają wesołe piosenki o wiosnie; zaczynają się zabawy polne; dzieci jeżdżą na rowerach; jeżdżą na wrotkach; chłopcy biegają po trawce w spodenkach, / a dziewczynki w różowych sukienkach.*

Także **lato** jest w scenach porą aktywności ludzkiej, ale ze względu na inny podmiot (dziecko) różni się ona od wskazanej w przysłowiaach:

- **lato sprzyja podróżom, wycieczkom, przygodom, zabawie** (II pt): *uczepliłabym się wtedy wiatru, [...] / i pofrunęła gdzieś hen, daleko; jeździmy nad morze, w góry, / do lasu i na Mazury; w lecie nas czekają / specjalne atrakcje; już na wakacje jechać trzeba; las z oddali wzywa nas, / a wraz z lasem rzeka; dzieci bawią się wesoło. Wymieniane są różne formy odpoczynku dziecka: będę się kąpać, / biegać po plaży, / z tatą muszelki zbierać; inni leżą, / przyjmując na swe ciało / ciosy wprost ze słońca; zbieramy grzyby i jagody; za dnia beztrudno pływamy, / a wieczorem przy ognisku płąsamy (por. też rys. 18).*

Najmniej ruchliwi są ludzie **w scenach jesiennych**, choć nie znikają z nich. Są ich uczestnikami, współtworząc wydarzenia mniej dla tekstów typowe:

- **dzieci zbierają liście, kasztany i robią z nich dekoracje** (III pt): *Uplotę wieniec z jesiennych liści, / czerwienych, złocistych... / będzie piękny, wspaniały; a ja za nią [jesienią] biegnę / i znajduję brąz, czerwień / i złoto; cały dzień zbierały dzieci / bajeczne listeczki; zabrałam go [liść] do domu; z kasztanów i żołądki / ludki robić będziemy (por. też rys. 14).*

- **obserwują jesień zza szyby** (na granicy III pt i konkretyzacji jednostkowych): *siądę sobie przy oknie; siedzisz w oknie zamyślona; siedzę przy oknie i patrzę;*
- **chodzą do szkoły** (konkretyzacje jednostkowe), np.: *tylko w szkole ruch i życie; chodzić do szkoły musimy; dzieci już chodzą do szkoły; w jesieni zaczyna się szkoła.*

W pojedynczych scenach ludzie zachowują się zgodnie ze stereotypem **zajęć jesiennych**: *dzieci z rodzicami zbierają grzyby; budują dzieci domki z rodzicami / dla tych ptaszków, / co na zimę / będą z nami; ogrodnicy jabłka zbierają; rolnicy z robotami się spieszą; także wiosennych: na wiosenny spacer udaj się; mój bracie, / idź na spacer; chodźcie ze mną na zielone łąki; rzucamy marzanny do rzek; rolnicy do pracy się spieszą; i zimowych: ucieszyła się sikora, / że już dokarmiania pora; zbij deszczki, zrób stołówkę, / daj im kaszy i grochówkę; o zwierzętach leśnych pamiętają [dzieci]. / I często je dokarmiają; na szkolnych oknach stoją / karmniki z jedzeniem.*

W scenach tekstowych określona została także **aktywność psychiczna człowieka** – ludzkie uczucia związane z porami roku. W przysłowiaach odczucia nieprzyjemne nasilały się jesienią i zimą, a przyjemne – wiosną (rodzenie się nadziei) i latem.

W scenach tekstowych wyrażane są przede wszystkim uczucia pozytywne, niezależnie od wieku nadawcy⁴⁹:

- **zima sprawia radość** (I pt): *Po co [zima sypie śnieżkami]? Żeby nas rozbawić; dzieci cieszą się, że jest śnieg; śnieżek prosi coraz więcej, / by ucieszyć dzieci; już nadchodzi zima, [...] / dzieci się radują; zima sypie białym puchem, a dzieci się cieszą; krzyczeć z radości chcą wszyscy: / niech żyje zima i śnieg puszasty; chociaż zimy / jest to miesiąc, / w nim radości / mamy moc; zima, zima [...] / idzie polem i lasami / [...], by ucieszyć dzieci; dzieci [...] cieszą się, śmieją; naprawdę wesoło jest bawić się z zimą. Do zdarzeń przynoszących radość trzeba także dodać zdarzenia jednostkowe, ale wyraźnie wyodrębnione w schemacie semantyczno-składniowym (zima w funkcji agensa-wykonawcy): zima obdarza świętami Bożego Narodzenia: zima przynosi ze sobą święta Bożego Narodzenia; pani Zima piękna, biała, / bardzo tęskniąc, rok czekała, / aby wszystkim polskim dzieciom / coś w prezencie w święta dać.*
- **wiosna rozwesela otoczenie** (I pt): *kiedy nadchodzi wiosna, / cieszy się nawet sosna, / [...] nawet gospodyni zrędliva / wtedy bywa bardzo szczęśliwa; wszystko się cieszy i tryska życiem; wiosna idzie – tańczy i śpiewam; wiosna przyjdzie i będzie wesoło; wszystko się cieszy, bo wiosna na ziemi; świat zieleni się weselem; na wiosnę wszystko budzi się wesołe; wiosna idzie, rozdając radość; przyroda się wkoło raduje; dzieci śpiewają wesołe piosenki o wiosnie; dzieci tańczą i z wiosną się radują; wiosna jest radosna; ach, jaki piękny ten świat roześmiany; przyjemny nastrój ogarnia ludzi; bo to przyszła do nas wio-*

⁴⁹ Pozytywne uczucia określane są w tekstach dzieci młodszych (7–11 lat) i starszych (12–14 lat).

sna i dlatego / *cieszymy się; wszyscy się cieszą*, / że wiosna wróciła; wiosna przyjdzie i też *będzie wesoło*; a ja *wesoła* sobie siedzę; dzieci [...] mogą wreszcie *cieszyć się* z przyrody;

- **lato daje radość** (I pt): *lato to jest radość*; to rozłożyście / drzewo nad wodą? / ono *puszcza* / do nas / *oko*; gdy lato odchodzi, / to smutek w nas *wchodzi*; kiedy słońko *latem* świeci, / bardzo *cieszą się* dzieci; gdy zbieramy grzyby i jagody, / wszędzie *słysząc* nasz *śmiech* młody; słońeczko jaskrawe! / *świeć* nam jak najdłużej, / bo *wszyscy się weselą*, / gdy jesteś z nami dłużej; *wesół* co dzień nam w zagrodzie / *ptaszek śpiewa*;
- **jesień przynosi radość, szczęście** (III pt): *jesień przyniosła radość*; promyk słońca z nieba zleci, / *babie lato radość* wznieci; lubię *jesień*, gdyż jest *wesoła*; *pada* – *lecz wesoło* przecież *jest*; to wszystko [w jesieni] *na radość* się składa; *jesień szczęście* nam przyniesie; *jesień to miłość*; dzieci w parku *wesoło* zbierają kasztany⁵⁰.

Ponadto inne odczucia formułowane są w tekstach dzieci starszych (w wieku 12–14 lat):

- **jesień kojarzy się ze smutkiem i z przemijaniem** (jednostkowe sceny): *liście opadają jak miniony czas* / [...] *wiem, że i ja odejdę*; *jesień to czas*, który przemija; *nieraz jest mi smutno*, / *gdy pada ulewny deszcz*; *jak smutno jest jesienią*, / *gdy na dworze szaro, cicho...*; *to jesień...* / *Smutkiem przepętnia serce*;
- **zima budzi mieszane uczucia, marzenia** (jednostkowe sceny): *zima przynosi smutek i radość* zarazem; *zima sypie nam srebrzystozłote marzenia*;
- **wiosna kojarzy się z miłością i odradzaniem się** (jednostkowe sceny): *wiosna to czas*, / *gdy wszystko powtórnie się rodzi*; *odradzamy się* od nowa dzięki niej; *wiosna – ciepło, miłość i narodziny nowego życia*;
- **lato zostawia wspomnienia** (II pt): *nie zapomnisz tego lata*, / *piasku, morza, fali szumu*; *jak wrócę do domu*, / *będę dobrze wspominać* / *moje wakacje nad morzem*; *moja biała muszelka* / *to talizman z wakacji*. / *W niej ukryte wspomnienia*; a ja *wspominam*, *siedząc na ławie*, / *letnie przygody*; *przeżyło wszystko*. / *Żal słońca i nieba błękitu*. / *Zostały tylko wspomnienia*.

Te pojedyncze konkretyzacje są świadectwem wzbogacania się kontekstowych konotacji semantycznych wraz z wiekiem dziecka, odzwierciedlają prototypowe ujęcie znaczenia, zwłaszcza *jesieni* (kojarzonej ze smutkiem, z końcem życia) i *wiosny* (odbieranej jako początek nowego życia, młodość).

Odbicie zdarzeń związanych z porami roku w wierszach dzieci różni się znacznie od ich wizerunku utrwalonego w języku. W scenach jesiennych i zimowych prezentowane są wprawdzie wydarzenia podobne (jesienne zmiany w przyrodzie, zimowa przerwa w wegetacji). Także zimowe zdarzenia pogodowe, określane derywatem *zimny* i jego synonimami cechującymi się różnym natężeniem właściwości, potwierdzają fakty utrwalone w przysłowiach.

Jesień z wierszy dzieci stanowi jednak dominującą siłę sprawczą (w funkcji agensa-wykonawcy), najczęściej odbieraną pozytywnie (*maluje, czaruje, niesie dary, częstuje, przyozdabia*). Ze scen typowych znikli ludzie jako współtwórcy zdarzeń, występujący zwykle w funkcji agensa, kontragensa (zbieranie płonów, robienie zapasów). W tych funkcjach składniowych występuje pora roku. Takie profilowanie znaczenia *jesieni* to wyraźna pozostałość myślenia animistycznego (Piaget 1966a). Wprawdzie autorzy wierszy już wyrosli z animizmu (są najczęściej w wieku 7–11 lat), jednak intuicyjnie wykorzystują naturalne dla nich figury literackie w swych działaniach twórczych. Aktywność *zimy* została ograniczona. Jej łączliwość w pozycji agensa z czasownikami, odnoszącymi się do działań ludzkich (np. przyczyniać się do „przerwy w wegetacji” = *usypiać przyrodę*), powoduje personifikację i animizację subiektu w nieco węższym zakresie. Najbardziej typowe w scenach zimowych są zdarzenia związane z aktywnością dzieci – uczestników sceny. W modelu składniowym to one zajmują pozycję subiektu. Określenie ich aktywności psychicznej ukazuje odmienne (bardzo pozytywne) nastawienie do tej pory roku.

Zarysowanie zdarzeń wiosennych i letnich w scenach prezentuje zmiany w przyrodzie, bez ukazywania pracy człowieka⁵¹, a także bez zmienności pogody wiosennej. Znajduje natomiast odbicie sprzyjająca pogoda letnia (służąca aktywności uczestników scen). Zdarzenia te konotują uczucie radości, wyrażone między innymi w zwerbalizowaniu głosów przyrody *wiosną* (głosy ptaków) i w opisie przeżywania piękna w zróżnicowanym letnim krajobrazie. Człowiek pojawia się w scenach jako podmiot przeżywający radość i bawiący się. Taki układ ukazuje charakterystyczną perspektywę organizatora scen – jest on baczny obserwator i uczestnikiem zabaw. *Wiosna* znajduje się w pozycji agensa-wykonawcy tylko sporadycznie (znacznie rzadziej niż *jesień* i *zima*), jeszcze rzadziej na tę pozycję trafia *lato*. W funkcji subiektu występują elementy kolekcji wiosennej i letniej (*ptaki, trawa, drzewa, słońce, morze, rzeka, strumyk, las, trawa*). Pozytywne nastawienie człowieka do tych pór roku, konotowane już w przysłowia, zostało mocno w scenach wiosennych i letnich wyeksponowane.

Zdarzenia ze scen tekstowych najwyraźniej pokazują, że dziecko buduje scenę pór roku na podstawie własnych doświadczeń. Jej układ dowodzi również, że zmiany w ujęciu przyrody budzą ciekawość i wywołują pozytywne nastawienie. „Dzianie się” jest dla dziecka wartością pozytywną⁵². Zdarzenia związane z aktywnością psychiczną człowieka wskazują na kontekstowe prze wartościowanie odczuć (na wartości tylko pozytywne).

⁵¹ Poza jedną sceną wiosenną i jedną letnią: *rolnicy do pracy się spieszą [wiosną]; jedni nad ziemią suchą / zginają plecy, / [...] stary ksiądz płacze / nad plonem tak marnym*.

⁵² Wprawdzie większość tekstów o porach roku napisały dzieci w wieku 7–12 lat, jednak także dzieci starsze (13–15 lat), poza nielicznymi wyjątkami, prezentują w tekstach podobną postawę.

Kolekcje (układy tematyczne)

Jak wcześniej wykazano, przywoływane w scenach tekstowych pojęcia są używane często w określonych zespołach, odnoszących się do zjawisk w rzeczywistości. Utrwalone w języku, objawiają się jako pewne słowa, odpowiedniki pojęć, występujące razem, ze względu na swe odniesienie do rzeczywistości (Bartmiński 1990a, Lewicki 1984). Zjawisko kolekcji pomaga w analizie konceptualizacji pojęć czterech pór roku. W tekstach dziecięcych przewijają się tematy ogólne, jak „świat”, „krajobraz”, „przyroda”. W obrębie ogólnego tematu „świat”, w poszczególnych porach roku pojawiają się zróżnicowane układy składników, często wzajemnie się uzupełniających. Wskazują one na sposoby organizowania i wypełniania przestrzeni w konceptualizacji każdej z pór roku. Określony dobór przedmiotów oraz ich jakość w kolekcji mogą wskazywać na różnice i podobieństwa, a w kolekcjach nacisk pada na podobieństwo (por. Piaget 1981: 130)⁵³. W tekstach dzieci struktura kolekcji jest najczęściej otwarta, o członach względnie równorzędnych, które jednak mają określoną hierarchię w opisie konkretnych pór roku, choćby ze względu na powtarzalność w dużej liczbie tekstów⁵⁴.

Kolekcja czterech pór roku odnosi się głównie do ogólnych pojęć „świat”, „krajobraz”, „przyroda”, „pogoda”. Dla *jesieni* są to: liście, drzewa, deszcz, wiatr, owoce, słońce, ptaki i inne zwierzęta, mgła, babie lato, kwiaty, niebo i chmury, chłód, pustka i cisza; dla *zimy*: śnieg, bałwan, mróz, ptaki i inne zwierzęta, drzewa, wiatr, lód, niebo, śmiech. **Wiosenną kolekcję** wypełniają: ptaki, kwiaty, słońce, łąka i trawa, drzewa, inne zwierzęta, liście, wiatr, niebo i chmury, ciepło, śpiew; a **letnią**: woda, słońce, drzewa, ptaki, inne zwierzęta, niebo i chmury, kwiaty, wiatr, owoce, upał, gwar i szum. Zestawienie kolekcji dla wszystkich pór roku daje możliwość porównań (tabela 4). Pozwala też dostrzec wiele podobieństw: niebo, wiatr, drzewa, ptaki, inne zwierzęta, występują we wszystkich scenach; słońca, kwiatów brak tylko w scenach zimowych⁵⁵. Podobne elementy ukazują organizację przestrzeni w scenach. Jest ona zbliżona do uniwersalnych koncepcji budowy wszechświata, przy czym eksponuje tylko część górną i środkową – niebo i ziemię oraz łączące je wszechświatowe kolumny (drzewa) (*Słownik stereotypów...* 1996: 85).

⁵³ „Podmiot [dziecko – B.N.-Sz.] poszukuje wyłącznie podobieństw, pomija zaś wszelkie różnice” (Piaget 1981: 130).

⁵⁴ „Strukturę kolekcji przedmiotowej można interpretować w ramach relacji partytywności, pod warunkiem jej szerokiego rozumienia. [...] W grę wchodzi stopień »zbywalności« czy »niezbywalności« składnika, otwartości czy zamkniętości kolekcji. [...]”. Są „zespoły otwarte, kumulatywne o członach względnie równorzędnych [...] lub z tendencją do ich jakiegoś wewnętrznego uporządkowania”. Są „kolekcje zamknięte o członach uzupełniających się w ramach pewnej wyraźnie skonstruowanej całości” (Bartmiński 1990a: 167–168).

⁵⁵ Słońce występuje w jednej scenie zimowej.

Podobnie zarysowaną przestrzeń przedstawiają rysunki dzieci, które mają już pewną wiedzę o świecie: żaden fragment przedstawianego świata nie może być zawieszony w próżni, musi mieć odpowiednie tło (niebo, chmury, słońce, drzewa). Ułożenie elementów zawsze obecnych ma ukierunkowanie wer-tykalne.

W zestawieniu dostrzegalne są też różnice: *jesień* reprezentuje największą liczbę składników powtarzanych w dużej liczbie scen (typowych). *Lato* także gromadzi wiele składników w swej kolekcji, ale najczęściej stanowią one element scen pojedynczych. Opady występują tylko w scenach jesiennych i zimowych. Elementy pogody i dźwięki wprowadzane do scen są odmienne dla każdej pory roku.

Tabela 4

Kolekcje typowych składników powtarzanych w scenach wszystkich pór roku⁵⁶

Jesień	Zima	Wiosna	Lato
niebo i chmury	niebo	niebo i chmury	niebo i chmury
wiatr	wiatr	wiatr	wiatr
słońce	–	słońce	słońce
drzewa	drzewa	drzewa	drzewa
ptaki	ptaki	ptaki	ptaki
inne zwierzęta	inne zwierzęta	inne zwierzęta	inne zwierzęta (owady)
kwiaty	–	kwiaty	kwiaty
liście	–	liście	–
deszcz	śnieg	–	–
chłód	mróz i lód	ciepło	upał
owoce	–	–	owoce
cisza	śmiech	śpiew	gwar, szum
dzień	dzień	ranek	świt, noc
mgła	–	mgiełka	–
babie lato	bałwan	trawa i łąka	woda
–	–	–	różne elementy przyrody

Więcej różnic pokazuje zestawienie hierarchii elementów w scenach, z uwzględnieniem częstości ich występowania (liczba tekstów), w postaci tabeli 5.

Spróbujmy określić bliżej te elementy, które stanowią składnik kolekcji każdej pory roku.

⁵⁶ Do tabeli wpisano także porę dnia (spoza kolekcji), w której organizowana jest scena, oraz dźwięki (lub ich brak), które jej towarzyszą (pogrubioną czcionką podkreślono elementy typowe). W ostatniej rubryce wpisano cechy krajobrazu i zjawiska przyrody charakterystyczne tylko dla jednej pory roku (bałwana potraktowano jako element krajobrazu zimowego).

Hierarchia elementów w poszczególnych kolekcjach⁵⁷

Jesień	Zima	Wiosna	Lato
liście (83)	śnieg (60)	ptaki (44)	woda (*40)
owoce – dary (35)	bałwan (27)	kwiaty (40)	słońce (*36)
deszcz (30)	mróz (15)	słońce (39)	drzewa (*21)
drzewa (29)	ptaki (9)	trawa i łąka (26)	niebo i chmury (*19)
wiatr (27)	inne zwierzęta (9)	drzewa (26)	ptaki (*18)
ptaki (23)	drzewa (8)	inne zwierzęta (15)	inne zwierzęta (*15)
słońce (18)	wiatr (8)	niebo i chmury (11)	kwiaty (*15)
inne zwierzęta (15)	lód (7)	liście (11)	wiatr (*6)
niebo i chmury (13)	niebo (7)	wiatr (8)	owoce (*6)
kwiaty (9)	śmiejch	ciepło (4)	upał (*6)
babie lato (9)	dzień	mgiełka	różne elementy przyrody
mgła (7)	słońce	śpiew	gwar, szum
chłód (6)		ranek	świt, noc
cisza			
dzień			

Niebo⁵⁸ i chmury⁵⁹

Najrzadziej ujawniają się jako tło w scenach zimowych (w 10% tekstów), nieco częściej – w scenach jesiennych i wiosennych (prawie III *pt*), najczęściej – w scenach letnich (I *pt*) (por. rys. 1, 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17).

W scenach zimowych *niebo* występuje najczęściej w roli punktu początkowego trasy (A *pres* Jan 1980: 165), **jest tłem** dla oznak *zimy* (śniegu) – ruch odbywa się z góry ku dołowi: *lecą śnieżne płatki z nieba*; *lecą płatki śniegu z nieba*; *biały puszek z nieba leci*; *z nieba spada biały puch*; [zima] *zsyła nam z nieba biały puch*⁶⁰. Taką funkcję pełni też *niebo* w pojedynczych **scenach jesiennych**, nieco częściej – **w letnich**:

⁵⁷ Liczby w nawiasach wskazują liczbę scen tekstowych, w których występują składniki kolekcji; znak * w letniej kolekcji oznacza względną liczbę scen, proporcjonalną do uśrednionej liczby tekstów; pogrubioną czcionką zaznaczono elementy bardzo typowe dla określonej pory roku.

⁵⁸ Por.: SJPSz, T. 2: 322: „niebo – pozorne sklepienie nad Ziemią w dzień bezchmurny koloru niebieskiego, na którego tle obserwuje się ciała niebieskie i ich ruchy; firmament. Gwiazdziste, pogodne, czyste, bezchmurne niebo. Błękit nieba. Niebo przeciera się, wypogadza się”.

⁵⁹ Por.: SJPSz, T. 1: 267: „Ciężka, czarna, granatowa, ołowiana chmura. Chmura deszczowa, burzowa, gradowa. [...] Słońce skryło się, zniknęło za chmurą, wyszło, wyjrzało zza chmur. [...] Chmury kłębią się, gromadzą na niebie”. „chmurka – niewielka chmura w atmosferze; obłoczek. Różowe chmurki na zachodzie”. Ibidem, T. 2: 416: „obłok – lekka chmura, chmurka. Białe, puszyste obłoki. Obłoki płyną po niebie”.

⁶⁰ Tylko w jednej scenie (autorem jest 14-latek) *niebo* zimowe jest ukazane jako zajmujące całą przestrzeń: *koronkowa biel zasłoniła mi pół świata, / widzę więc tylko niebo, / otwarte na wszystko, bezgraniczne, / mam wrażenie, jakby tysiące gwiazd / spadło na ziemię / i przyklejone do szyby wciąż jeszcze świecą*.

- *jesień*: krople lecą z pięknego **nieba** na ziemię;
- *lato*: żar leje się z **nieba**; lato zdmuchnęło chmury z **nieba**.

Jednostkowo (w scenach zimowych i jesiennych, a także wiosennych i letnich) *niebo* odgrywa rolę punktu końcowego trasy, czasem kierunku:

- *zima*: tylko dym iskrzący, wesoły, / cicho **ku niebu** sunie;
- *jesień*: – gdzieś daleko dymy **pną się w niebo**, w górę, / aby złapać chociaż jedną, tę najniższą chmurę;
- *wiosna*: a tam **pod niebem**, [...] / słysząc zabawne trele skowronka; przebiśnieg swą główkę przechyla **do nieba**;
- *lato*: **pod niebo** motyl leci.

W tych scenach, w których *niebo* otwiera miejsce dla innych elementów kolekcji (*chmury, ptaki*), a dotyczy to scen wiosennych, letnich, rzadziej – jesiennych, odgrywa ono jeszcze jedną rolę w schemacie składniowo-semantycznym: wypełnia walencję miejsca i trasy:

- *jesień*: chmura pękła **tam na górze**; najczystszy błękit **w górze**;
- *wiosna*: obłoki zakwitły **na niebie**; **na niebie** błękit; jeszcze chmurki **niebem** płyną; lecą **niebem** ptaki;
- *lato*: chmurka mała zabłąkała się / **na błękitnej patelni**⁶¹; *niebo* niebieskie, lazururowe, / chmurki jak statki płyną **po niebie**; złote obłoki płynęły **po błękitnym niebie**; jak leciutki puch, / płyną **po niebie** chmurek obłoki; **na niebie** jest tęcza piękna i kolorowa.

W scenie jesiennych, wiosennych i letnich rola *nieba* jako elementu krajobrazu zyskuje na znaczeniu; przejawia się to nie tylko w rozszerzeniu kolekcji, ale też w zmianie funkcji składniowej i semantycznej (funkcja subiektywna, określanie jego cech). W scenach jesiennych najbardziej typowe jest uchwycenie zmiany jakości *nieba* – koloru, stopnia jasności, czystości: *błękitne niebo szarzeje; niebo jest takie szare, chmurkowane; szare niebo za oknem; ciemne, zachmurzone niebo to jesień*. Te cechy są równoważone przez grupę pojedynczych przykładów o pozytywnych wartościach: *najczystszy błękit w górze lśni, nad nami piękne niebo, przejrzyste niebo*.

Niebo wiosenne i letnie w pozycji subiektywnie określane jest tylko pozytywnie pod względem koloru, jego natężenia i czystości:

- *wiosna*: jest *bezczmurne i łagodne; pogodne, jasne niebo* wpatrzne w wiosenny świat, błękitne;
- *lato*: tam w oddali / *błękitne niebo; niebo niebieskie, lazururowe; żal słońca i nieba błękitu*.

Przyjazne dla człowieka letnie *niebo łagodne* konotuje sferę ludzkich uczuć. Wysokie wartościowanie koloru potwierdza użycie określeń uznawanych za poetyzmy: *błękit, błękitne, lazururowe* (Tokarski 1995: 145, Skubałanka 1984: 229). *Błękit* stanowi najbardziej typową cechę koloru *nieba* dla *lata* i *wiosny*, także *jesieni*. Dzieci podają też inne jego określenia (*niebieskie, bezchmur-*

⁶¹ Pojawia się inna nazwa *nieba* – *patelnia*, metafora nawiązująca do frazeologizmu *Słońce prażyło jak na patelni* – bardzo mocno. SJPSz, T. 2: 619.

ne, piękne) i jednostkowo inny kolor (latem – różowe niebo, co dowodzi, że lato jest konceptualizowane jako kolorowa pora roku)⁶².

W scenach jesiennych *niebo*, *chmury* występują jeszcze w funkcji subiekty, w połączeniu z czasownikami uosabiającymi: *niebo zalało się / wielkimi łzami pożegnania; chmury płaczą; szare niebo ciągle płacze; chmura pękła tam na górze, w niebie*.

Chmury, chmurki, obłoki są zauważane w scenach tekstowych na tle nieba jako elementy tła.

W pojedynczych scenach jesiennych *chmury* występują w roli środka (z czasownikiem *naciągnąć* – Apresjan 1980: 165): *jesień naciągnęła na niebo szare chmury*. Znacznie częściej wypełniają walencję miejsca, trasy, punktu początkowego czy końcowego **w scenach jesiennych i wiosennych**, jednostkowo – **w letnich**:

- *jesień: przedziwna listonoszka / wśród chmur jakby ołowianych;*
- *wiosna: z błękitnych chmur zlatują ptaki; słoneczko wychodzi zza szarych chmur, świat zza obłoków zerka; lecą [...] ptaki wśród chmur;*
- *lato: [dziewczyna] wzniosła się aż pod chmury.*

W scenach letnich, rzadziej w scenach wiosennych znaczenie *chmur* rośnie – stają się najczęściej sprawcami działań wartymi obserwacji (czasem z konotacją uosabiającą)⁶³. Pełnią wtedy funkcję subiekty, najczęściej z czasownikami przemieszczania się⁶⁴:

- *lato: chmurka mała zabłąkała się / na błękitnej patelni. / Rozpłakała się samotna, / lecz nie pomogło to wiele; chmurki jak statki / płyną po niebie, / mają różne kształty; złote obłoki płynęły po błękitnym niebie; jak leciutki puch, / płyną po niebie chmurzaste obłoki; białych obłoków stado płynie;*
- *wiosna: jeszcze chmurki niebem płyną; jeszcze nie wiadomo, co wróżą srebrne chmury; obłoki zakwitły na niebie.*

Sporadycznie też w scenach jesiennych *chmury* łączą się w pozycji subiekty z czasownikami uosabiającymi: *chmury swój ciężar niańczą*.

Warto zwrócić uwagę na nazwy i określenia zjawiska. W jesiennych scenach są to *chmury* (rzadko *chmurki*): *szare, ołowiane*, ale też *srebrne chmury*. W scenach wiosennych i letnich z kolei to: *obłoki, obłoczki, chmurki, chmury*; na początku wiosny *szare*, potem *srebrne*, wreszcie *błękitne*. W scenach letnich są *złote obłoki*, a także: *jak leciutki puch chmurzaste obłoki, obłoczek – puch*. Jednostkowo są też dookreślane pod względem wielkości (*chmurka mała*) i charakteru (*łagodne obłoki*). Środki systemowe, leksykalne oraz kontekst związany z *chmurą* nadają tym scenom nastrój. *Niebo* i *chmury* różnicują sceny pór

⁶² Por. słabe konotacje nazw poszczególnych kolorów jako te, które poświadczają składniki znaczenia (Tokarski 1992).

⁶³ Rzadziej w scenach letnich *chmury* występują w pozycji obiektu – wtedy oznaczają przeszkodę do usunięcia: *lato zdmuchnęło chmury z nieba; słońce [...] patrzyło na mnie z góry, / rozgarniając chmury*.

⁶⁴ Oznaczające przemieszczanie się na wodzie (czasowniki: *płynąć, pływać*). Całe *niebo* jest w wielu scenach tekstowych utożsamiane z wodą (*chmurki jak statki na niebie*).

roku w tekstach dzieci, tak jak w przeszłości niebo było wskazówką dla Ziemian (Zadrozńska 2002: 21). Świadczy to o prototypowej konotacji *chmur* i *nieba* w odniesieniu do nastroju człowieka (por. Tokarski 1990a, np. *błękitne niebo, chmury, chmurki, obłoczki*).

Wiatr

To zjawisko pogodowe najczęściej jest wprowadzane do scen pod nazwą kategorii ogólnej – *wiatr*, a tylko w pojedynczych scenach – za pomocą synonimów i derywatów (*zawierucha, wiatry, wicher, wicherek, wietrzyk*⁶⁵). Zauważany jest głównie w otoczeniu naturalnym: *na polu, na łąkach, w parku, w sadach, w lesie, w drzewach*. Najbardziej typowy dla kolekcji jesiennej (*I pt*), rzadko stanowi składnik opisu scen zimowych, wiosennych i letnich (por. rys. 4, 8, 11, 12, 14, 15). Równie rzadko określa się jego cechy. W zależności od pory roku charakteryzuje się jego temperaturę (tylko w jednostkowych scenach): *zimny wiatr* (jesienią), *ciepły wiatr* (wiosną), jego moc: *silny wiatr, porywisty wiatr, lekki wiatr* (jesienią); *silny wiatr* (zimą). Jednostkowo zdarzają się inne określenia w jesiennych scenach: *jesienny wiatr, szary wiatr, świszczące wiatry*, czy personifikacje: *stary wiatr, okrutny wiatr*. Jest on aktywnym elementem wszystkich kolekcji. Występuje w roli agensa-wykonawcy w scenach mijających pór roku w połączeniu z czasownikami określającymi ruch powietrza (jak w języku ogólnym): *wiać, powiewać, dąć, dmuchać, rozwiać, smagać*:

- *jesień*: *wiatr mocniej wieje; wiatr leciutko powiewa; wietrzyk lekko powiewa; wiatr mocno wieje; wiatr na dworze wieje; wiatr na nas dmucha; pnie smaga wiatr*;
- *zima*: *wtedy silny wiatr zawieje*;
- *wiosna*: *coraz cieplej wiatry wieją; wiatr rozwiał zimę cię; ciepły wiatr dmucha i dmucha*;
- *lato*: *nie zapomnisz wiatru w górach*.

W scenach jesiennych i wiosennych *wiatr* konotuje wartości pozytywne. Przypisuje się mu działania niecelowe, dla samej zabawy, a jego personifikacja nabiera cech radosnej, figlarnej czy łobuzującej postaci – w nazwach: *hultaj, psotnik, pędziwiatr*; cechach: *psotnik to wielki, skory do zabawy*; i w działaniach: *jesienny wiatr umawia się z chmurkami na spacer; wietrzyk, jak wietrzyk, / harcuje po świecie / i chwycił mnie za nos; wiosna [...] poloneza z wiatrem tań-*

⁶⁵ Por.: SJPSz, T. 3: 691: „Gwałtowny, porywisty [...] wiatr [...]. Ciepły, lodowaty, mroźny, orzeźwiający, suchy, wilgotny, zimny wiatr. [...] Podmucha, powiew, tchnienie wiatru [...]. Wiatr się zrywa, wzmacnia, dmie, wieje, przycicha, ustaje. Wiatr się uspakaja. Wiatr [...] zrywa dachy. Wiatr pędzi, gna. Wiatr przenika, przewiewa na wskroś, przejmuje do szpiku kości, smaga w twarz, tamuje oddech. Wiatr jęczy za oknami”. Ibidem, s. 713: „wietrzyk – lekki, łagodny, przyjemny wiatr, podmuch. Ciepły, lekki wietrzyk. Powiew wietrzyku”.

czy. W tych scenach prototypowe znaczenie wiatru jako czegoś ulotnego, nie-
stałego, co zmienia się szybko i nieoczekiwanie, znajduje swoje potwierdzenie (Forstner 1990: 71).

W scenach jesiennych (I pt), jednostkowo także **w wiosennych**, wiatr najczęściej występuje w funkcji subiekta z czasownikami oznaczającymi wydawanie dźwięków, w głównej mierze – z konotacją uosabiającą, np.:

- **jesień**: wiatr *szumi i śpiewa*; *smutną piosnkę wicher śpiewa*; wiatr nad nimi [drzewami] *szumnie śpiewa*; wiatry *melodie do nich* [pieśni] *grają*; [wiatr] w drzewach, / [...] *śpiewa, śpiewa*; *szumi* wietrzyk w lesie; stary wiatr, *pędzi* wiatr / *gwiżdże, puka, stuka*; wiatr *wyje* w krzakach w rozterce; wiatr *świszczy i hula*;
- **wiosna**: wiatr *szeptce mi o wiosnie do ucha*; wiatr *szeptce*, / *że nabrzmiałe pąki / pękają*.

Jest to aktywność słabo poświadczona w słownikach języka polskiego⁶⁶. Inne czynności uosabiające, już tylko jednostkowe, wzmacniają taką konotację: wiatr *je* [liście] *pieści*; *choć wiatr szaleje*, / [...] *ja się z tego śmieję*; [wiatr] z najładniejszych liści / *cały las oczyści*; [wiatr] *szuka* czegoś.

Dość częste **w jesiennych scenach** tekstowych (II pt) są „działania” wiatru, także w pozycji subiekta, wyrażane (z konotacją animizującą) za pomocą czasowników:

- *nieść, roznosić liście*, np.: *tylko wiatr roznosi listeczki złote*; wiatr *liście już niesie*; wiatr *ostatnie liście niesie*; *szumi wietrzyk w lesie*, / *liście z sobą niesie*; *liście [...] niosły wiatry świszczące*.
- *gonić, pędzić, kręcić liście, chmury, czas*, np.: *wietrzyk goni ospałe chmurki*; wiatr *gnający spadające liście*; *pędzi* [liście] *hen, po ziemi*; *szary wiatr / pędzi chmury, pędzi czas*; wiatr *je* [liście] *kręci i miota*, jakby dostał kota.
- *zrywać liście z...*, *porywać, zerwać czapki, strząsać, otrząsać liście*, np.: wiatr *jej liście zrywa*; *strząsa liście ze wszystkich drzew*; wiatr *otrząsnął liście z bujnych akacji* (scena letnia); *liście pstre z nich* [drzew] *zrywa*; *Zosi czapkę zerwał z głowy*; *porywa czapki nam*;
- *błąkać się, hulać, zbliżać się*: wiatr *po polu się błąka*; wiatr *śwista i hula*; jednostkowo zimą – *za oknem wiatr hula*; *zbliża się do nas wiatr*⁶⁷.

Wiatr wartościowany jest w scenach pozytywnie, rzadko uwydatnia się jego nieprzyjemny charakter, za to podkreśla się jego muzyczną naturę, szybkość i ruchliwość, które eksponują personifikujące konteksty. Pojedyncze przykłady porównań potwierdzają taką konotację (szybkość, ruchliwość): *sanki z góry / pędzą jak wicherek* (scena zimowa); *uczepiłabym się wtedy wiatru / i leciała jak on*.

⁶⁶ Por. połączenia wiatru w pozycji subiekta w języku ogólnym – SF, T. 2: 540: dla użyć: „gra, gwiżdże, hałasuje, harcuje, hasa, huczy, hula, jęczy”, podaje przykłady z literatury pięknej.

⁶⁷ Już tylko jednostkowo występuje wiatr z czasownikami:

- *rozsywać, rozsypać*: wiatr *jesień rozsiewa*; wiatr *lekki jej* [jesieni] *rozsypał kasztanowe włosy*;
- *poruszyć, poruszać*: wiatr *gałęziami porusza*; *poruszy liść, piasek*.

Słońce

Wchodzi w kolekcję za *wiatrem* lub za *niebem*. Najrzadziej występuje w scenach związanych z *zimą* (w jednej scenie), częściej – *jesienią*, najczęściej *wiosną* i *latem* (por. rys. 1, 5, 6, 7, 9, 12, 15, 16, 17, 18). To zrozumiałe, jeśli powiążemy jego występowanie z funkcjami, jakie pełni w scenach tekstowych konkretnych pór roku (*świeci* – ‘daje światło’, *grzeje* – ‘daje ciepło, wiąże się z dziecięcą radością’). Najczęściej we wszystkich scenach nazywane bywa *słońcem*, rzadziej także *słoneczkiem* i *słonkiem* (lub *promieniami*, *promykami słońca*), jednostkowo – *perłą piękna*, *ognistą kulą*.

Spośród cech *słońca* najczęściej dzieci określają jego wygląd – kolor i jasność; jest ono *jesienią*, *wiosną*, *latem złote*, *złociste*, *promienne*, *błyszczące*, *jaszkrawe*, *czyste*; *wiosną* – *żółciutkie*, o zachodzie – *ogniste*. W sposób typowy określenia te zostały użyte tylko w scenach letnich (III pt). Najbardziej typową cechą *słońca* w letniej kolekcji stanowi jego temperatura (II pt), określana też jednostkowo w scenach wiosennych: *gorące słońce* (*gorące słońce / tak pięknie się mieni; obserwowałam słońce / wesołe i gorące*). Tylko w pojedynczych scenach przypisywane są *słońcu* cechy wiążące się z jego oceną, także emocjonalną (*piękne*, *kochane*, *ukochane*, *nasze*, *wesołe*): *słońce / piękne, dostojne; piękne jest nasze słońce; wesołe słońce, słońce kochane; ukochane słońce*. Pojedynczo użyto też: *jesienne słońce; poranne słońce*.

Charakterystyczną formą aktywności *słońca* jest **świecenie** (Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 120). Najbardziej typowo oddaje je pozycja subiekta w schemacie semantyczno-składniowym – daje jasność (i ciepło):

- **sceny wiosenne** (III pt): *wiosna to poranne słońce, / które świeci nad nami; słońce mocno świeci; słońce coraz mocniej świeci; [słońce] świeci promiennymi blaskami; gdy nawet deszczyk popada [...], / że znów zaświeci słońce, / trzeba mieć nadzieję;*
- **sceny letnie** (I pt): *słońce coraz mocniej świeci; słońce pięknie świeci; słoneczko świeci wkoło; świeć nam jak najdłużej; kiedy słonko świeci, / bardzo cieszą się dzieci; słońce jasno świeci, / świeci, świeci ciągle; to słońce, które świeci na niebie; słońce, jak ono jasno świeci; świeci nad naszymi głowami; słońce [...] / zaświeciło, zajaśniało; daje nam światło;*
- **sceny jesienne** (III pt): *słońce delikatnie świeci; mniej świeci; słońce z pewnością przestanie świecić; raz słońce świeci, raz deszczyk pada;*
- **scena zimowa**: *przyświeca słoneczko.*

W zależności od pory roku określa się zmianę natężenia tej czynności i jej częstotliwość: **wiosną** – *coraz mocniej, mocno, znów*; **latem** – *coraz mocniej, ciągle, jasno, jak jasno*; **jesienią** – *delikatnie, mniej*; może nawet zakończyć czynność – *przestanie świecić*. Jakość „świecenia” jest też konotowana przez wyrażenia: *przebłysk słońca; odrobina światła; promyk* – a nie *promień* (*jesienią*); *gorące słońce tak pięknie się mieni; blask słońca* (*latem*).

Drugą znaczącą i typową dla scen tekstowych czynnością słońca jest działanie sprawcze – **grzanie**. Występuje wtedy w pozycji agensa-wykonawcy. I tak:

- **wiosną** słońce przygrzewa (III pt): *nasze słońce ukochane / przygrzewa już mocniej; miło przygrzewa słońce; słoneczko przygrzewa znów ładnie; słońce mocniej przygrzewa;*
- **latem** słońce grzeje, ogrzewa, przygrzewa, leje żar (III pt): *żar leje się z nieba; słoneczko mocno przygrzewa; przyszło, / grzejąc ludzi skwarem; ogrzewa ziemię całą;*
- **jesienią** (sceny jednostkowe): *słońce mniej przygrzewa.*

Nateżenie grzania zależy od pory roku (*mocniej – mocno – mniej*). Obie czynności słońca podobnie są wyrażane w języku ogólnym⁶⁸. W scenach tekstowych występują także czynności z wyraźną kontekstową konotacją uosabiającą lub animizującą. Konotacje te wiążą się z **ruchem słońca** (III pt) (*wschodzi, zachodzi, idzie* – por. Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 122):

- **jesień**: *zaszło nam słoneczko; słońce powróci wraz z wiosną nadejściem; promyk słońca z nieba zleci; gdy zmrok otacza słońce o zachodzie, / ognista kula po niebie się toczy;*
- **wiosna**: *za wiosną biegnie / słońce, jest takie gorące; słoneczko już się budzi, / wyciąga z łóżek ludzi; słoneczko wychodzi zza szarych chmur; cieszą się ze słońca, które wyszło z ukrycia / i świeci promiennymi blaskami; na polach słońce wyjrzało zza drzewa;*
- **lato**: *słońce wstało – jak co dzień; wędruje po niebie słońce; budzi się, daje nam światło.*

Konotacje uosabiające dotyczą także **świecenia i grzania** (III pt):

- **wiosna**: *słońce blaskiem ziemię maluje; słońce swym blaskiem ziemię okrywa;*
- **lato**: *ono patrzyło na mnie z góry, / rozgarniając chmury; patrzy z góry na małe dzieci; a może teraz patrzy na ciebie; obserwuje nas bacznie z nieba, / widzi nasze radości i troski / [...] i widzi na twoich policzkach piegowe groszki; swymi promieniami dotyka ciebie; delikatnie owoce całuje.*

Czasami czynności uosabiające przyjmują postać zabawy lub jej końca – gdy słońce przestaje świecić (por. Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 123–124), a czasami dotyczą przeżyć (lub objawów przeżyć):

- **jesień**: *złociste promyki słońca nie tańczą w nich [liściach] walca; jesienne słońce śmieje się srebrzyście;*
- **wiosna**: *słońce promienne / uśmiecha się do nas przejrzyście; słońce się uśmiecha;*
- **lato**: *pojawiło się słońce, / by pławić się w radościach; [słońce] rozwesela nasze dzieci / swoimi promieniami.*

⁶⁸ Por.: „słońce [...] będące głównym źródłem energii docierającej do Ziemi, [...] widoczne na niebie w dzień w postaci ognistej kuli. [...] **Jasne, gorące, poranne**, lipcowe słońce. Blask słońca. Wschód, zachód słońca. Łąka oświetlona słońcem. [...] Słońce wschodzi, zachodzi, chyli się ku zachodowi. Słońce wygląda, błyska spoza chmur, kryje się, chowa się za chmury. Słońce **świeci, grzeje, przygrzewa**, praży piecze, silnie operuje, opala”. (SJPSz, T. 3: 256–257).

Taka personifikacja wynika z roli, jaką *słońce* odgrywa w kolekcji wiosennej i letniej – jest związane z ciepłem, gorącem oraz przynoszeniem radości, pozytywnych uczuć (*kiedy słońko świeci, / bardzo cieszą się dzieci; słoneczko jaskrawe! / świeć nam jak najdłużej, / bo wszyscy się weselą, / gdy jesteś z nami dłużej*). Uosobienie mimowolnie uruchamia w jego znaczeniu cechę symboliczną jako źródła aktywności, energii i mocy życiowej (Kopaliński 1990: 387).

W pojedynczych konkretyzacjach *słońce* (światło słoneczne) występuje w znaczeniu ‘miejsce nasłonecznione’ (Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 130), co potwierdza jego pozycja walencji lokatywnej przy czasownikach: *lśnić, błyszczeć, kwitnąć: w przebłyску słońca lśnią kasztany; cudowne pejzaże [...], by w słońcu lśniły najokazalej; błyszczący on [naszyjnik z rosy] niby diament w promieniach słońca jesiennymi ognikami; w promykach złotego słońka kwitną ostatnie kwiaty; skąpane w słońcu kaczeńce*. W takiej pozycji występuje *słońce* przede wszystkim w scenach jesiennych.

W konceptualizacji *słońca* mieści się wartościowanie bardzo pozytywne, co potwierdza jego językowy obraz. Słońce stanowi element bardzo ważny w obrazie trzech pór roku. Dzieci doceniają kolor i funkcje, jakie pełni ono w poszczególnych porach roku, dostrzegają ruch, uaktywniają w swych tekstach te elementy znaczenia, które wiążą się z nastrojem człowieka, jego energią. To wystarcza, by wizerunek *słońca* upersonifikować.

Drzewa

Drzewa stanowią w dziecięcym obrazie pór roku element łączący dwie „części” świata: górną i dolną. Są ujmowane typowo w scenach jesiennych, wiosennych i letnich (I pt), w scenach zimowych występują znacznie rzadziej (na granicy jednostkowych wystąpień i III pt) – por. rys. 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). Najczęściej na ich oznaczenie używa się nazwy kategorii nadrzędnej (*drzewo*), a tylko w pojedynczych scenach określone są nazwy gatunkowe drzew. Tu najczęściej przywołuje się *dąb* i *brzozę* (jesienią i zimą), *wierzbę* i *sosnę* – *sosenkę* (wiosną i jesienią), *klon* i *lipę* (jesienią i wiosną). Najwięcej nazw gatunkowych wymienionych jest w scenach jesiennych (jednostkowo także: *jarzębina, kasztanowiec, topola, olcha, jesion, świętki*), nieco mniej – w wiosennych (dodatkowo: *jabłoń*). Tylko jedna nazwa gatunku (*akacje*) jest związana z *latem*. Ma ona znaczenie symboliczne⁶⁹, kwitnienie gatunku ozna-

⁶⁹ Por. znaczenie w języku (SJPSz, T. 1: 19): „Acacia, roślina z rodziny mimozowatych, występująca w około 500 gatunkach drzew lub krzewów... itd. akacja syberyjska, akacja żółta [...]. Zarosła akacje. Gałęzie akacyjne”. Ale już ISJP, T. 1: 11, przytacza: „To początek lata, w parku jeszcze kwitną akacje”. W tekście 12-letniej autorki mamy: *wiatr otrząsł liście z bujnych akacji*.

cza początek wakacji. Tu występuje w pozycji punktu końcowego, konotującego koniec wakacji.

Pośród cech drzew najczęściej są określane ich kolory. **Wiosną** – *zielona wierzba, biała jabłoń, białe kwiaty drzew, wiosenne drzewa* (w znaczeniu ‘zielone’); **jesienią** – *kolorowe, jesienne* (w znaczeniu ‘kolorowe’), *szare drzewa, żółtosiwa [olcha], białe pnie brzoź; zimą* – *białe gałązki drzew*. Nieco rzadsze jest określanie kształtu w związku z obecnością lub brakiem liści, np.: **jesienią** – *puste, łyse, nagie drzewa, szkielety drzew; zimą* – *puchem otulone, nagie; wiosną* – *puszyste jabłonie; latem* – *rozłożyste drzewo; bujne akacje*. Tylko w jednostkowych scenach są przywoływane ich uczucia (lub fizyczne odczucia), np.: *smutne, dumne drzewa* (jesienią); *słabe drzewa* (zimą). Inne cechy wymienia się w tekstach „jesiennych” pojedynczo: *wielkie, leśne drzewa*.

Wygląd drzew jesiennych, ich kolor (jednostkowo wiosennych i zimowych), ukazany jest także dynamicznie, kiedy występują one w pozycji subiekty z czasownikami: *mienić się, zyskiwać kolory, czerwienić się, wyglądać*, np.:

- **jesień**: *każde drzewo błyskami się mieni; drzewa zyskują kolory; drzew wygląda żółty; dęby się czerwienią, / pół na pół z zielenią;*
- **wiosna**: *drzewa się mienią zielenią;*
- **zima**: *białe gałązki drzew / wyglądają jak stado mew.*

Najbardziej typowo (II pt) występują w pozycji obiektu, czasem – miejsca, w schemacie składniowym, w którym funkcję agensa-wykonawcy pełni *jesień, zima*, np.: *jesień drzewom odbiera zieleń; obsypała drzewa złotem i purpurą; śnieg i mróz [...] stroją gałęzie brzoź; jesień sypnęła złotem na drzewa*.

W scenach wiosennych drzewa wypełniają w schemacie pozycję miejsca (A p r e s j a n 1980: 165), które służy do ukazania innych elementów kolekcji wiosennej (I pt). *Drzewa* stają się przestrzenią „dziania się” *wiosny*:

- **wiosna**: *pąki na drzewach są; na drzewach pąki się roją; na drzewach zielone liście; pączki na drzewach już pękają; na wierzbach pojawiły się bazie; na wierzbach rozkwitły bazie; szare kotki na wierzbie o nazwie lwa; na polach słońce wyjrzało zza drzewa; rozśpiewały się ptaki na klonach; wiosna powstała zza drzew puszystych*. Podobnie w **scenach jesiennych** mamy: *jesień za białe chowa się drzewa; liście z drzew spadają*.

Najczęściej zauważaną czynnością drzew jest **określanie ich stanu i wydawanie dźwięków**.

Łączą się one wtedy z reguły w pozycji subiektywnej z czasownikami oznaczającymi stan lub proces: *stać, rosnąć, rozkwitać, rozwijać*, np.:

- **jesienią** (III pt): *stoją w ciszy leśne drzewa; stoją w polu nagie drzewa; puste stoją szkielety drzew;*
- **zimą** (pojedyncze sceny): *drzewa stoją nagie, słabe; drzewa [...] stoją niczym piękne dziewczynki⁷⁰;*

⁷⁰ W tym przykładzie porównanie staje się kontekstem uosabiającym (*niczym piękne dziewczynki*).

- **wiosną**: znowu wiosną drzewa rosną; rosną młode drzewka w lesie; lipa z cicha rozkwita; drzewa mają malutkie pąki;
- **latem**: drzewa pąki rozwijają.

W pojedynczych scenach jesiennych drzewa łączą się z czasownikiem *giąć się*, *uginąć się*, np.: *drzewa uginające się pod ciężarem owoców*; *drzewa gną się od wiatru*.

Tak samo często (III pt) drzewa łączą się z czasownikami oznaczającymi wydawanie dźwięków: *szumieć*, *szemrać*, *śpiewać*, np.:

- **jesienią**: *marnie szumią topole*; *jak śpiewnie szumią drzewa*; *jarzębina dojrzała i gałązkami na powitanie jesieni cichutko zaszemrała*; *chórem śpiewają drzewa*;
- **latem**: *drzewa szumią* / [...], *wydaje mi się*, / *że to morze szumi*; *szumią drzewa*⁷¹.

Wagę drzew we wszystkich scenach tekstowych podkreśla fakt, że do określenia ich stanu (ruchu) oraz „wydawania” dźwięków często używane bywają czasowniki, które uruchamiają animizację lub personifikację (II pt we wszystkich scenach), np.:

- *puszczać*, *gubić*, *trzymać liście*: **jesień** – *przy niej drzewa cieszą się i puszczają swoje liście*; *jesion* [...] / *zgubił ich [liści] połowę*; **zima** – *tylko dąb swe liście mocno trzyma*;
- *ścielić dywan*: **jesień** – *kolorowe drzewa ścielą / na smutnej ziemi różnobarwny dywan*;
- *przebierać*, *ubierać się*: **wiosna** – *sosenki przebrały się w nowe igielki*; *drzewa w sadzie* / [...] *w białe suknie są ubrane / i zielenią przeplatane*; **zima** – *drzewa ubrały pelerynki*;
- *spać*, *usypiać się*: **zima** – *drzewa śpią w śnieżystym puchu*, / *niby w białym łóżku*; *drzewa stoją nagie, słabe, usypiając płaczem się*;
- *pożegnać*, *witać*: **jesień** – *drzewa jesieni na pożegnanie dają swą dłoń od deszczu mokrą*; **wiosna** – *jabłoń się z nami wita*;
- *oczekiwać kogoś*: **jesień** – *nagie drzewa jarzębin*, / *przybrane czerwonymi koralikami*, / *oczekują przybyszów z północy*;
- *spoglądać*, *zauważać coś*: **jesień** – *tylko dumne świerki i sosny / spoglądają na wirujące listki ze spokojem*; *zauważyła to [że wiosna jest radosna] nawet sosna*;
- *rozmawiać*, *odpowiadać*: **wiosna** – *tu pączek rozmawia z gołą jabłonią*; **lato** – *drzewa prosiłabym / o pomoc i wsparcie w kłopotach*, / *odpowiedzą w języku gwiazd*;
- *cieszyć się*: **jesień** – *przy niej drzewa cieszą się*; **wiosna** – *cieszy się nawet sosna*;
- *bawić się*: **lato** – *to rozłożyste / drzewo nad wodą?* / *Ono puszcza / do nas / oko...*

Drzewa jako element kolekcji towarzyszący porom roku pełnią ważną funkcję w konwencjonalnym obrazie całości. Ich konceptualizacja dokonywana jest za pomocą wszystkich zmysłów. Stają się elementem tła kolorystycznego (jesienią, wiosną, zimą), wypełniającego przestrzeń między niebem a ziemią, i ważnym miejscem „dziania się” wiosny. Odgrywają też ważną rolę w świecie dźwięków (jesienią, latem, wiosną). Ich znaczenie w scenach tekstowych podkreślają konteksty animizujące.

⁷¹ Por.: SJPSz., T. 1: 463: „Drzewa szumią, chwieją się na wietrze”.

Kolejny element w kolekcji pór roku stanowią *ptaki*. Są one „ruchomym” składnikiem prezentowanego obrazu – ich obecność i działania sygnalizują zmieniające się pory roku. Są najważniejszym składnikiem kolekcji wiosennej (78% tekstów), typowe także dla scen letnich (I *pt*) i jesiennych (II *pt*), w nieco mniejszym stopniu dla zimowych (na granicy III *pt*) – por. rys. 5, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 18.

W zależności od konceptualizowanej pory roku pojawiają się nazwy kategorii nadrzędnej – *ptaki* (*jesień*, *zima*) lub nazwy konkretnych gatunków (*wiosna*, *lato*).

Jesienią *ptaki* są widziane na obrzeżu sceny, najczęściej u góry, odlatują, lecą na tle nieba, a nazwy gatunku nie są określone. Jednostkowo występują: *żurawie*, *jaskółka*, *wróble*, *bociany*. **Zimą** dominuje ogólna nazwa oznaczająca *ptaki*, które odleciały. Jednostkowo pojawiają się nazwy gatunków widzianych z bliska (na śniegu, przy karmnikach): *wróbel*, *kruk*, *sikora*, *wrona*, *gawron*. W ich opisie brak cech.

W scenach wiosennych przeważają nazwy konkretnych gatunków (w 75% scen tekstowych z *ptakami*), częściej występują także zdrobnienia⁷² (*ptaszki*, *kaczuszki*, *kurczątka*, *bociek*). Gatunkiem, który najbardziej typowo wiąże się ze scenami wiosennymi, jest *skowronek*, następnie *bocian*, dalej *słowik* i w jednostkowych scenach: *jaskółki*, *wróble*, *sójki*, *kaczuszki*, *kurczątka*, *gąski*, *dzięcioły*. *Skowronek* został w pojedynczych scenach wiosennych wyposażony w cechy – *malutki*, *małeńki*: *w górze już śpiewają malutkie skowronki; a skowronek, choć on taki maleńki, / jak dzwonek wyśpiewuje wiosenne piosenki*.

W scenach letnich także występują nazwy gatunków, związanych z konkretnym (morskim, wodnym) krajobrazem: *mewy*, *rybitwy*, *żurawie*. Ich wygląd nie jest określany. Jednostkowo podkreślono usposobienie ptaka (*wesół ptaszek*).

Najbardziej typowe działania *ptaków* zależą od rodzaju scen tekstowych. We wszystkich scenach występują w pozycji subiekta z czasownikami: *odlecieć* – *odlatywać*, *odfrunąć*, *wznosić się*, *uciekać*, *przylatywać*, *powracać*. **Latanie** stanowi istotną część w taki sposób konceptualizowanego pojęcia (Wierzbicka 1999: 42) i wiąże się ze zmiennością przestrzeni pór roku w czasie. I tak:

– **w scenach jesiennych** ta czynność *ptaków* jest najbardziej typowa, obserwator jest jej świadkiem (I *pt* – ponad 50% działań), np.: *ptaki odleciały*, *pogubiły piórka*; *przecież odleciały ptaki*, *jest pusto*; *spadają liście*, *odlatują ptaki / i jesień już puka do naszych drzwi*; *ptaki szykują się, aby odlecieć stąd daleko*; *spójrz, odlatują ptaki*; *jesień pożegnała odlatujące ptaki*; *ptaki odlatują ku zamorskim słońcom*; *ptaki się zbierają, / na odlot czekają*; *klucz odlatują*–

- cych żurawi; odfrunęły już ptaki; odfrunęły ptaki. / Wrócą na wiosnę; już się wznoszą [do odlotu]; Widzę ptaki... / Jak spłoszone uciekają gdzieś daleko; za-uważona została też cykliczność działań: wrócą na wiosnę, / nie wiadomo skąd;*
- **w scenach zimowych** (pojedynczych) czynność oznacza zmianę – nieobecność ptaków na scenie: *tylko ptaki odleciały; wszystkie ptaszki odleciały;*
 - **w scenach wiosennych** ptaki wracają (III pt): *przylatują z ciepłych krajów ptaki; przyleciał bociek / z dalekiej Afryki; ptaki powracają w nasze strony;*
 - **w scenach letnich** (pojedynczych) ptaki zaczynają opuszczać scenę: *już odlatują z jeziora żurawie*⁷³.

We wszystkich scenach *ptaki* łączą się też w pozycji subiekty z czasownikami oznaczającymi **wydawanie dźwięków**. Najbardziej charakterystycznym działaniem ptasim jest **śpiewanie** w scenach wiosennych (I pt), w pozostałych scenach występuje jednostkowo. **Wiosną** ta część pojęcia „ptak” staje się najbardziej znacząca. Scena pór roku ma wpływ na profilowanie pojęć należących do jej kolekcji. I tak, *ptaki* najczęściej:

- *śpiewają, wyśpiewują, rozśpiewały się, zanuciły: wiosna – w górze słyszeć śpiew skowronka, który śpiewa: Wiosna!; skowronek [...] wyśpiewuje wiosenne piosenki; słowik śpiewa słodkim trelem; już rozśpiewały się ptaki na klonach; radosne swe pieśni znów zanuciły; lato – wesół co dzień nam w zagrodzie / ptaszek śpiewa; latem [...] / ptaszki pięknie śpiewają; jesień – jesień w ostatnim śpiewie ptaków zaszuchana; jesień słucha, a tu pięknie ptak śpiewa; zima – ptaszęta wierne za to, / będą śpiewać całe lato;*
- *wydają ptasie dźwięki: wiosna – ptaki radośnie ćwierkają; ptaszki świergocą o świcie radośnie; zgłodniałe bociany / klekotem upiększają ten pejzaż kochany; bociany klekocą radośnie; tirlą słowiki; jesień – wróbli świergot; zima – kraczą wrony;*
- *mówią: zima – wrony, gawrony i kruki / nic nie mówią – bo to mruki; wróbel mówi: zjadłbym jaki kąsek.*

Ta czynność *ptaków*, mimo iż obecna w języku⁷⁴, ma charakter uosabiający, ponieważ *ptaki śpiewają, świergocą radośnie, śpiewają i nucą – pieśni, piosenki, melodie, wreszcie – mówią*. Najbardziej charakterystycznym gatunkiem ptaka, występującym w tej funkcji w scenach wiosennych, jest *skowronek* (R o s c h 1983). Jego śpiew jest *o wiosnie, wiosenny, radosny*, a już literatura utrwaliła stereotyp tego ptaka jako ptaka wiosennego (K o p a l i Ń s k i 1990: 383). Dzieci nawiązują w scenach wiosennych do tego stereotypu.

⁷³ Por.: „Żuraw – ptak [...], duży, o smukłej budowie ciała, długich, silnych nogach, długiej szyi i prostym dziobie, [...]; zamieszkuje niedostępne mokradła Eurazji, zimuje w Afryce; w Polsce rzadki” (SJPSz, T. 3: 1095); a także: „kormoran – ptak wodny [...], odznaczający się krępą budową, mocnym, haczykowatym dziobem [...]; żywi się głównie rybami; żyje nad brzegiem mórz i wód słodkowodnych” (ibidem, T. 1: 1014). Z pewnością organizator sceny popełnił błąd wynikający z podstawienia gatunku tylko podobnego, słowo *żuraw* może być bardziej znane z przysłów i frazeologizmów (Wittgenstein 1972).

⁷⁴ „Świergot, śpiew ptaka” (SJPSz, T. 2: 1073).

Już tylko w pojedynczych scenach tekstowych *ptaki* łączą się w pozycji subiektu z innymi czasownikami ruchu, np.:

- *lecą, latają, fruwiąj*: **jesień** – *lecą* niebem *ptaki*; *stado* *ptaków* *leci*; *leci* *jaskółka*, *zatacza kółka*; **wiosna** – *za nimi* [owadami] *lecą* *bociany*, *skowronki* i *jaskółki*; *ptaki* *lecą* *do słońca*; *sójki* *wesoło latają*; **zima** – *do karmników* / *ptaszki lecą*; **lato** – *w mojej* *małej muszelce* / [...] *taniec mew fruwiąjących*;
- *zlatują, wzlatują*: **wiosna** – *z błękitnych chmur zlatują* *ptaki* / *na białe kwiaty drzew*; **jesień** – *ptaki wzlatują* *w niebo*;
- *skaczą, drepcą, przysiadają*: **jesień** – *wróbel* już tylko *skacze* *po chodnikach*; **wiosna** – *po podwórzu drepcą* *kaczuszki*, *kurczątko* oraz *gąski*; **lato** – *mewy* i *rybitwy* / *przysiadają* *na koszach* i *łodziach*.

W scenach wiosennych *ptaki* wykonują jeszcze inne czynności:

- *wiją gniazda*: *gniazda* *na dachach wiją* *bociany*; *ptaki* [...] *układają* *sobie gniazda*;
- *łapie żaby* [*bocian*]: *bocian się* *po stawach błąka*; *bociek* [...] *żabki będzie łapał*;
- *stukają w drzewa*: *dziecioty stukają* *w drzewa* / *i leczą* *je*.

O dużej roli *ptaków* w kolekcji świadczy fakt przypisywania im uczuć, konotujących uosobienie:

- **zimą**: *ciesz się* *ptaki* [...], / *że ciepłe słońce jutro zaświeci*; *wróble* *wszystkie też się cieszą*, / *że i dla nich coś rozwieszą*; *ucieszyła się sikora*, / *że już dokarmiania pora*;
- **wiosną**: *ciesz się* *wróble*.

Ptaki pełnią także funkcję ruchomego „łącznika” między górą i dołem świata przedstawianego w scenach tekstowych pór roku.

Inne zwierzęta

Pozostałe zwierzęta przedstawione są w kolekcjach pór roku dosyć typowo (III *pt* – dla *jesieni* i *zimy*, II *pt* – dla *wiosny* i *lata*). Prezentowane są w scenach zarówno przez wprowadzenie nazwy kategorii nadrzędnej (*zwierzę*, *zwierzęta*, *zwierzaki*), jak i nazw konkretnych gatunków. W **scenach jesiennych**, **wiosennych** i **zimowych** są to ssaki⁷⁵: *jeż* (*jeżyk*), *zając*, *wiewiórka*, *niedźwiedź*, *niedźwiedzica*, *miś*, *suseł*, *sarna* (*sarenka*), *jeleń* (por. rys. 13, 16). „Uczestniczą” one (najczęściej w pozycji subiektu) w działaniach typowych dla zwierząt z naszej strefy klimatycznej w tym czasie, a więc:

- *przygotowują się do snu zimowego*, *zasypiają*, *budzą się* (*wychodzą z legowisk*): **jesień** – *jeżyk niewyspany*. / *Na wrzosowej podusi* / *długo spać musi*; *jeże* *w kop-*

⁷⁵ Pojawiają się tu przede wszystkim dzikie zwierzęta, nieobecne są domowe, które dziecko może obserwować bezpośrednio. Dzieci korzystają z przekazanej wiedzy o świecie (także potocznej).

cach liści **postanie szykują**; **niedźwiedziowi** szepnęła, że już **sen blisko**; **niedźwiedź** [...] / **niedługo zapadnie w sen zimowy**; **do snu ułożyły się niektóre ssaki**; to już **czas iść spać dla jeża**; **zima** – język się w kłębuszek zwinął – / **pośpi, póki mrozy nie miną**; już **zwierzakom spać wypada**; **wiosna** – wszystko budzi się ze snu zimowego; **budzą się śpiące ssaki**; ze snu **budzą się zwierzęta**; **niedźwiedź** ze snu się już **budzi**; do życia **budzą się zwierzęta głodne**; **suseł już biega**, / tak jak dzieci; **niedźwiedź** już **człapie po górach**; **niedźwiedzica** z gawry wyszła; (także: **budzą się pszczoły**);

- przygotowują zapasy, czekają na dokarmianie: **jesień** – zwierzęta zimowe **zapasy szykują**; zwierzęta już **mają zapasy** na zimę; **wiewiórka zbiera orzechy**; **wiewiórki orzechy zbierają** / i w dziuplach układają; **jesień** szepnęła wesołym **wiewiórkom**, by **zapasy robić zaczęły**; **zima** – **wiewiórka** oniemiała, / **bo nie przygotowała** / **zapasów na ten czas**; **sarny** narobiły krzyku, / że **czas myśleć o paśniku**.

Często konteksty tych czynności zwierząt konotują uosobienie (sen kojarzony z posłaniem ludzkim – z **podusią**, użycie czasowników oznaczających psychiczną aktywność człowieka – **oniemieć**, **myśleć**, lub czynnościowych, związanych z człowiekiem: **krzyczeć**, **narobić krzyku**, **przygotować zapasy**; budzące się zwierzęta określane jako **wesołe**).

Udział zwierząt w rysowanym obrazie pór roku wydaje się co prawda bardzo optymistyczny, harmonijnie zgrany z pozostałymi elementami krajobrazu, ale to one są tym elementem kolekcji zimowej, który wskazuje na negatywnie wartościowane oblicze zimy (pojedyncze sceny): **zwierzęta przeciwnie – marzną i głodują**; **zapasy zwierząt**, które żyją w lasach, / **przecież już się kończą**. Organizator sceny jako jej uczestnik zmienia wymowę obrazu: **trzeba ptaszkom zrobić domek**; **dzieci dbają**, / **by zwierzęta / nie zginęły z głodu**.

W kolekcji związanej z **wiosną** i **latem** dzieci używają także nazw zwierząt „drobnych”, przede wszystkim owadów, np.: **pszczoła**, **osa**, **motyl**, **konik polny**, **mrówka**, **trzmieł**, **biedronka** oraz **żabka** (por. rys. 16, 17). Przypisane im czynności to przede wszystkim **ruch** i **wydawanie głosów** (w scenach letnich dotyczy to także „większych” zwierząt). I tak, zwierzęta:

- **przemieszczają się, poruszają**: **wiosna** – **potem biegnie tłum** zwierząt: **owady, ptaki i ssaki**; **pszczoły, osy i motyle** [leca]; **pszczoła leci wesoła**; między trawą / **żabka płocza** [...] **skacze**; **lato** – jak każdego lata / **rój motyli lata**; **pod niebo motyl leci**; **biedronki wesoło latają**; **sarenki biegają po lesie**, / **jelenie machają rogami** / i **chwalą się swym pięknem**; **lato** [...] ze zwierzętami **w gumę skakało**;
- **wydają dźwięki, rozmawiają**: **wiosna** – **kumkają** żabki; **niedźwiedź wesoło mruczy**; **lato** – **rozmawiałabym z mrówkami**; **późne lato** – **konik polny / nie zagra już piosenki**; **nie buczy już trzmieł w zielonej trawie**.

Często napotyamy tu uosobienie uruchomione przez kontekst: czasownik oznaczający czynność ludzką – **biegać**, **chwalić się**, **grać piosenkę**, **skakać w gumę**, **rozmawiać**, oraz odpowiednie określanie – **wesoło mruczeć**, **wesoła pszczoła**, **tłum zwierząt**. Czasami jest to nazwanie aktywności psychicznej zwierząt: **zwierzęta na polu się cieszą**.

W niewielu scenach zwierzęta są określane dokładniej: **wiosną** – *płocha żabka*, **wesoła pszczoła**; **latem** – *biedronki* [...] / *są czerwone i zielone*.

Konceptualizacja udziału zwierząt w kolekcji, tych większych i tych małych, odbywa się za pomocą zmysłu wzroku i słuchu (czasem dotyku), co znajduje odzwierciedlenie w ich obrazie. Językowa strona tego obrazu (nazwy kategorii nadrzędnych i nazwy gatunków, określanie wyglądu lub brak określeń) świadczy o wpływie sceny pór roku na zmianę perspektywy podmiotu poznającego, a co za tym idzie – na zmianę kierunków i odległości w profilowaniu szczegółów otaczającego świata.

Kwiaty

Kwiaty jako składnik kolekcji pór roku stanowią element scen jesiennych, wiosennych i letnich, przy czym znaczącą rolę odgrywają w scenach wiosennych (I pt – występują w ponad 70% scen), nieco mniejszą – w scenach letnich (jeszcze I pt) – por. rys. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17. Używane są zarówno nazwy ogólne kategorii (*kwiat*, *kwiaty*, *kwiatki*, *kwiatuszki*⁷⁶), jak i nazwy konkretnych gatunków, jednak żaden gatunek nie jest reprezentowany w scenach w sposób typowy. W scenach przedstawiających **wiosnę** najczęściej pojawia się *przebiśnieg* (10,06%), *krokus* (około 9%), a pojedynczo: *bez*, *sasanki*, *fiolki*, *kaczeńce*, *róże*, *pierwiosnki*, *maki* i *powoje*, *szarotka*, *stokrotka*, *kaczeńce*; **jesienią** – *wrzosa*, **latem** – *maki*, *maciejka*, *słoneczniki*.

We wszystkich rodzajach scen jest określony ich wygląd, najczęściej kolor. Kwiaty są: *kolorowe*, *barwne*, *liliowe*, *białe*, *fioletowe*, *czerwone*, np.: *kwiaty kolorowe*; *liliowe wrzosa*; *barwna stokrotka*; *fioletowe fiołki*; *białe kwiaty drzew*; *krokus biały*; *czerwone są maki*. Tylko w wiosennych scenach (jednostkowo) dzieci oznaczają ich wielkość (*małe kwiatuszki drzew*), a w scenach wiosennych i jesiennych uściślają granicę występowania (*pierwsze kwiaty*, *pierwszy kwiatek*, *ostatnie kwiaty*)⁷⁷ oraz dokonują oceny wyglądu wraz z wartościowaniem (*piękne kwiaty*).

Typowo kwiaty pełnią w schemacie semantyczno-składniowym funkcję subiektu z czasownikami procesywnymi: *kwitnąć*, *zakwitnąć*, *rozkwitać*, *przekwitać*, *przekwitnąć*, *wieść*, np.:

- **w scenach wiosennych** (III pt): *kto zna wiosnę, ten pomoże*: [...] *kwiatom rozkwitać*; *znów zakwitły pąki bzu*; *kwitną kwiaty na łąkach*; *sasanki rozkwitają*; *kwiaty* [...] *kwitnąć zaczynają zaraz*;
- **w scenach letnich**: *latem* – *kwiaty piękne kwitną*;

⁷⁶ Por.: „Kwiaty floksów, tulipanów, nenufarów. Jabłoń obsypana kwiatami. Bzy okryły się kwiatami. [...] kwiaty jesienne. Kwiaty wiosenne. Kwiaty jesienne” (SJPSz, T. 1: 1101).

⁷⁷ Tu w znaczeniu: „znajdujący się na początku pod względem czasu [...], będący początkiem czegoś” (SJPSz, T. 2: 656).

- w scenach jesiennych: *kwitną ostatnie kwiaty; już kwiaty przekwitły; kwiaty przekwitają; już więdnie kwiat; kwiatów więdną kiście.*

Mniej typowo kwiaty łączą się (w pojedynczych scenach wiosennych) w tej samej funkcji z czasownikami procesywnymi: *pękać, strzelać z ziemi, rosnąć* (czasem z konotacją uosabiającą): *pąki [kwiatów] pękają z radości; pękają pąki kwiatów; nabrzmiałe pąki pękają; z ziemi strzelają pędy pierwiosnków; wiosną piękne kwiaty rosą; rosą w lesie krokusy.*

W wiosennych scenach (II pt) stan kwitnienia niesie z sobą konotacje uosabiające, ożywiające, np. sugerowany jest celowy ruch (*główka kwiatu* = głowa ludzka, twarz), zakwitanie – łączone z budzeniem ze snu, a kolor – z ubieraniem. Podobnie w pojedynczej scenie letniej (*liście* = ręce, a *słoneczniki* narzekają), np.:

- wiosną: *kwiaty się wychylają naraz; pierwszy kwiatek już się spod niej [trawki] wychyla; kwiaty swe główki do słońca wychyliły; przebiśnieg swą główkę przechyla do nieba; wyciągnęła główkę barwna stokrotka; stokrotka swą białą buzię uniosła; fioletowe fiołki wychodzą już z pączka; wychodzą kwiaty spod leśnego i górskiego dywanika; pierwsze kwiaty się pokazały; budzą się kwiaty; ziewa ospale senna szarotka; kwiaty ożyły;*
- latem: *przyszło lato. [...] / pola i kwiaty [przyszły]; kwiatki się w kolory ubrały; słoneczniki załamują swe liściaste ręce, / biadolą nad swoją dolą.*

Tylko w jednostkowych scenach letnich kwiaty *pachną: pachną kwiaty*; czyż nie czujemy / zapachu odchodzącego lata? / [...] wieczór *nie pachnie już maciejką* (w schemacie składniowo-semantycznym występują w pozycji subiekta lub środka).

Kwiaty są tym elementem kolekcji, który wypełnia dolne partie obrazu. Ich konceptualizacja wymaga baczniejszej obserwacji, pochylenia lub zbliżenia się obserwatora. Przebiega z udziałem zmysłu wzroku i powonienia. Ma wpływ na profilowanie **wiosny** jako pory roku radosnej, pełnej zmian (proces kwitnienia i kolor).

Przedstawmy jeszcze te składniki kolekcji pór roku, które charakteryzują tylko jeden sezon, ale za to są bardzo dla niego typowe.

Dla **scen jesiennych** są to *liście, deszcz i owoce.*

Liście

Liście (spadające liście) są najbardziej znaczącym, najbardziej typowym (I pt) elementem kolekcji jesiennej⁷⁸ – por. rys. 11, 12, 13, 14, 15.

⁷⁸ Należy zaznaczyć, że występują one w prawie 80% tekstów (w 83 tekstach o jesieni).

Przypisywane im w scenach tekstowych czynności nie różnią się od tych, które funkcjonują w języku w sposób naturalny⁷⁹. *Liście, listki* łączą się z czasownikami ruchu w pozycji subiekty: *spadać, spaść* (najczęściej), *opadać, opaść, lecieć* (I pt), np.: *liście spadają z drzew; spadają z drzew kolorowe liście; liść [...]* na ziemię *spada*; *liść* ostatni z drzewa *spadł*; *spadają z drzew jesienne liście*; żółty *listek z drzewa spada*; z drzewa *spada liść za liściem*; *listki spadają z drzew / kolorowe; liście / spadają jeden za drugim; liście opadają; liście z drzew opadają; brązowe listki dębu / opadły na ziemię; opadły z drzew liście; suche liście opadają; już opadły z drzew barwne liście; lecą, lecą jesienne liście; listek spada, leci w dół; właśnie lecą. / nikt ich już nie zliczy.*

Także typowo (II pt) *liście* łączą się z czasownikami oznaczającymi zmianę jakości (koloru) – *złocić się, kolorowieć, przyzłocić* (jak *przyzłocić*), *brązowieć, żółknąć, czerwienić się, mienić się*, np.: *liście kolorowieją i złocą się; już złocą się liście; liście [...]* *pryzłocą ziemię; liście brązowieją; liście przy niej [jesieni] żółkną / i czerwienią się; liść w sadach / żółkł; na łące liście się mienia; małe listki w słońcu się mienia; świecą się złociście*; a także z czasownikami *szeleścić, szumieć* (III pt), np.: *pod nogami szeleszczą / złociste liście drzew; a czasami szeleszczą pod stopami; będą ci szeleścić bajki złociste; jej muzyką [...] cichy szelest liści; szumią liście.*

Tylko w pojedynczych scenach *liście* łączą się z czasownikami oznaczającymi wydawanie głosów i czynności charakterystycznych dla człowieka: *grają jesienny hymn; śpiewają pieśni pożegnalne; słysząc szept liści.*

W nielicznych konkretyzacjach leksem ten łączy się też z uosabiającymi i animizującymi czasownikami: *tańczyć, oddalać się, kręcić się, latać, trzymać się kogoś, czuć się jakoś, czuć ból, żegnać kogoś, marzyć, wspominać* – *liście tańczą dziś wokoło nas; tańczą poloneza i krakowiaka; zapraszają do tańca; liście oddalają się; kręcą się na wszystkie strony; czasami latają; trzymałem się mocno mamy; czują się skrzydłato; z bólem odrywają się; żegnają lato; marzą, wspominają piękną wiosnę.*

Jakie są *liście* w scenach tekstowych? Najczęściej są określane jako **kolorowe** (barwne, różnokolorowe, ubarwione) – I pt: *jesień zawisła na drzewach jako kolorowe liście; w kolorowe liście się przybrała; jesień niesie liście / kolorowe, ubarwione; ten ślad [jesieni] to oczywiście / kolorowe liście; sypie nam pod nogi liście kolorowe; tyle barwnych liści w lesie; spadają z drzew jesienne liście. / Różnokolorowe.*

Wśród kolorów dominuje **złoty, złocisty i żółty** (I pt), np.: *złoty, złocisty – jesienna pora, liście złote; jesień – złotymi liśćmi pokrywa drogi; idzie lasem szara jesień, / złote liście z sobą niesie; tylko wiatr roznosi / listeczki złote; z drzew spadają liście dokoła, / te złociste, kolorowe; a te liście złociste, / czerwone, / takie piękne i kolorowe; żółty – w tych plecakach / w tajemnicy / liście żółte; Może te żółte liście? / Będą ci szeleścić bajki złociste; zobaczyłam żółty liść, / pierwszy spośród tylu; jesienią spadają żółte liście; mnóstwo jest liści żółtych.*

Inne kolory liści, które przewijają się w scenach tekstowych w sposób typowy (II *pt*), to **czerwony** (różne odcienie) i **brązowy**: *Liście czerwone, brązowe, złote, / zbieraj te, na które masz ochotę; a te czerwone? / Jesień robi z nich liściastą koronę; [Pani Jesień] sypie pod nogi liście kolorowe: żółte, / czerwone, / brązowe; [liście] Są piękne, złociste, brązowe, / czerwone i żółte; jesień rozrzuciła po żółtkę, czerwone i rdzawe liście; a te inne, żółte i czerwone, / tak samo żyją jak my; [jesień] pomalowała liście na / żółto, czerwono, brązowo i złoto; wśród traw pożółkłych, liści rudych i babiego lata; każdy listek żółty, ognisty; uplotę wieniec z jesiennych liści / czerwonych, złocistych; brązowe listki dębu / opadły na ziemię; liście są brązowe; on już spadł i jest brązowy.*

Pozostałe kolory pojawiają się tylko w pojedynczych scenach tekstowych: *zielone, pomarańczowe, srebrzyste*. W nielicznych scenach określane są także inne cechy liści, jak **wartość wyglądu**: *piękne, piękniejszy niż inne, najładniejsze, fantastyczne, bajeczne, romantyczne, jak piękny deszcz*; **wielkość**: *małutkie, małe listki*; **waga**: *leciusiańkie, lekki jak piórko*; **kolejność**: *pierwszy, ostatni*; **przynależność**: *jesienny* (w znaczeniu 'kolorowy i złoty, różnokolorowy, złocisty'), i **inne**: *mokre od deszczu, szronem zmrożone*. Jednostkowo określane są cechy, uruchamiające animizację (*skrzydlate*) bądź określające ruch w sposób porównawczy, a często zarazem metaforyczny (*płynące niczym łódki na niebie*).

W sposób charakterystyczny (na granicy III *pt*) określana jest ilość liści w scenach jesiennych (wyrażona w sposób zróżnicowany językowo): *dużo liści jest dokoła; tyle barwnych liści w lesie; mnóstwo jest liści żółtych; mnóstwo kolorowych liści; zobaczysz liści moc; lawlna liści; gąszcz liści; pełno liści*.

Deszcz

Deszcz (*deszcze, deszczyk, kapuśniaczek, słota, krople deszczu*) pełni w przestrzeni sceny funkcję łączenia górnej i dolnej jej części (I *pt*). W pojedynczych scenach widoczny jest też jego kierunek (z góry na dół): *prawie jakaś / chmura pękła tam na górze w niebie; wstęgi deszczu niebo i ziemię łączą*. Jednak swym działaniem obejmuje cały obszar sceny (II *pt*), która staje się mokra, zmoknięta: *mokną dróżki, krzewy, ptaki; zmoknięte szyby, zmoknięty dach; mokro jest wszędzie; na podmokłych żerdziach chowa się kura*.

Najbardziej charakterystyczna pozycja *deszczu* w schemacie składniowo-semantycznym (w scenach) to funkcja subiekta w zdaniach faktywnych (Gramatyka 1984: 123, Maćkiewicz 1987: 138), która jest też typowa dla języka ogólnego⁸⁰. Najczęściej (I *pt*) łączy się z czasownikami o znaczeniu

⁸⁰ Por. słownikowe definicje deszczu i jego łączliwość: „opad atmosferyczny w postaci kropel spadających z chmury. Ciepły, majowy, wiosenny deszcz. Chwilowy, drobny, przelotny deszcz. Deszcz ciągły, nawalny, rzęsy, ulewny. Chodzić w deszcz, po deszczu. Moknąć na deszczu. Przeczekać deszcz. Schronić się przed deszczem. Znosi się, zbiera się na deszcz. Deszcz kropi, leje, mży, pada, siąpi, zaczyna” (SJPSz, T. 1: 387).

procesualnym *padać, spaść, kapać*, czasami w formie kompozycyjalnej (onomatopeicznej lub fleksyjnej: *kap, kap; pada, pada* (Bartmiński 1978: 165), *lecieć, lać*, oznaczającymi różne natężenie tego zjawiska atmosferycznego, np.: *deszcz pada – od rana; deszczyk pada; gdy zacznie padać deszcz; deszcze popadują; deszczyk zaczął padać nijaki; deszczyk zaraz spadnie; deszcze spadły na trawę zieloną jeszcze; z kolorowych drzew pada liściasty, barwny deszcz; pada z nieba kapuśniaczek; spadły z nieba pierwsze krople deszczu; kiedy pada deszcz, płacze wraz z nim cały świat; coraz mocniej pada deszcz; pada, pada deszcz jesienny; jesienny deszczyk kapie: kap! kap!; kropelki kapią z nieba; kapią kap [krople]; za oknem kap, kap, kap; małe krople / lecą już z pięknego nieba na ziemię; deszcz będzie lał okropnie; deszcz leje i leje*.

Rzadziej (II *pt*) *deszcz* występuje w scenach tekstowych z czasownikami oznaczającymi wydawanie dźwięków: *dzwonić, dźwięczeć, stukać*, także z uosabiającymi: *zagrać, śpiewać, pukać w coś*, które wnoszą dodatkowo pozytywne wartościowanie, np.: *deszcz [...] / na dachu dźwięczy; dzwonią krople deszczu; jesienny deszcz tak dzwoni kap, kap; deszcz stuka kropelkami; zagrały na liściach rześiste deszcze; [deszcz] w rynnach śpiewa; kap, kap pukają w okna [krople]*. Tylko jednostkowo predykaty z konotacją uosabiającą wprowadzają wartościowanie negatywne *deszczu*, kiedy są oznaką uczucia (tu – smutku): *plakać, łkać*, np.: *kropla deszczu za szybą płacze; w smętnym deszczu łkaniu; szare niebo ciągle płacze; chmury płaczą*. Takie konteksty nawiązują do literackich i magicznych konotacji *deszczu* jako zjawiska związanego ze smutkiem (Kopaliński 1990: 66)⁸¹.

Jeszcze rzadziej (III *pt*) w scenach jesiennych dzieci używają animizujących czasowników ruchu: *iść, przyjść, zbliżyć się*, np.: *idzie słota; przyjdzie słota; zbliża się wiatr, / chłód i słota*, czy personifikujących *tańczyć, zamiatać, zbierać*, np.: *krople na szybach tańczą; słota [...] szaro ziemię zamiata; deszcz barwy świata nam zbiera*. I już tylko w pojedynczych scenach *deszcz* łączy się z czasownikiem *bić* (w znaczeniu 'uderzać'), np.: *deszcz bije o ziemię i drzewa; posłuchaj, jak deszcz bije / o dachy, parapety i okna; i uosabiającym budzić (deszcz, / który budzi mnie / rano)*. Także jednostkowo *deszcz* występuje w roli narzędzia: *[jesień] czasem deszczem zwilży, pokropi; dzwoni deszczem leż o zatroskane szyby; czy środka: cały świat w deszczu moknie*.

Deszczowi, określanemu w nielicznych scenach, najczęściej przypisywana jest cecha przynależności do pory roku, do *jesieni* (przymiotnik *jesienny*⁸²). Jednostkowo bywa charakteryzowany jako *rześisty, ulewny*. Obfitość opadów, a także ich ocena są też określane za pomocą derywatów i nazw z pola semantycznego *deszczu*: *deszczyk, deszcze; kapuśniaczek, plucha, słota, ulewa, szaruga* (pojedyncze sceny), a także za pomocą metafor odwołujących się do innych

⁸¹ Por. symboliczne i magiczne znaczenia leksemu według W. Kopalińskiego: „płacz w charakterze magii sympatycznej miał wywoływać deszcz” (Kopaliński 1990: 66). Por. także wykorzystanie takich nawiązań w poezji młodopolskiej.

⁸² Na granicy III *pt* i konkretyzacji jednostkowych.

zjawisk hydrosferycznych, np.: *potoki deszczu; deszczu strugi; morze kropli*. W jednej scenie nazwa *deszczu* służy zbudowaniu metafory deszczu jako „opadu” liści, a nie opadu w postaci kropel. Wtedy jest on określony jako *liściasty, barwny*. Jej znaczenie buduje pozytywny obraz *jesieni*, na jaki natrafiamy w większości tekstów: *Jesień zimna, / lecz kolorowa. / Czapki i szale / czas powyjmować. / A z kolorowych drzew / pada liściasty, barwny deszcz*.

Pozytywne wartościowanie zawierają także określenia *kropli deszczu*, które są: *piękne, srebrzyste, przezroczyste, małe* (tylko w pojedynczych scenach). *Krople deszczu* (*kropelki, drobinki*) występują w jesiennych scenach z deszczem dosyć często (II *pt*), znacznie rzadziej przedstawiane są one metaforycznie jako *łzy*⁸³, np.: *łzy świata; [jesień] gorzkie łzy uрониła; niebo zalało się wielkimi łzami pożegnania* (z konotacją smutku). Taki obraz zawarty w tekstach dzieci starszych (13–14-letnich), wiąże się z przeżyciami obserwatora. *Deszcz* nabiera wtedy symbolicznego charakteru i bywa odbierany nostalgicznie: *deszcz opowiada o smutku, miłości, tęsknocie; kiedy pada deszcz, płacze wraz z nim cały świat*.

Charakterystyka *deszczu* jako składnika jesienniej kolekcji, wartościowanego przede wszystkim pozytywnie, najdobitniej świadczy o odmiennej dziecięcej konceptualizacji *jesieni*. Zjawiska związane ze słoneczną częścią *jesieni* dzieci przywołują częściej i opisują tak, jakby obejmowały całą porę. Nawet *deszcz* najczęściej uznają za zjawisko pozytywne i piękne. O takiej konceptualizacji decyduje także punkt obserwacji – *za szybą, za oknem, na szybie* (III *pt*). Jednostkowo są przywoływane konotacje typowe (*deszcz łączy się ze smutkiem, deszcz jest nazywany płaczem*).

Owoce

Owoce należą do charakterystycznych elementów kolekcji jesienniej (I *pt*), ale najczęstszy gatunek – *kasztany* – występuje znacznie rzadziej (III *pt*) – por. rys. 13, 14, 15. Jeszcze rzadziej występują *żołędzie*, następnie: *jarzębina* (owoce), *jabłka, orzechy*, a pojedynczo: *gruszki, winogrona*. Tylko raz określone są nazwą kategorii ogólnej – *owoce*, częściej używane są na oznaczenie tej klasy – *dary* (por. Wierzbicka 1999: 43)⁸⁴. W pozycji subiekta (II *pt*) łączą się w scenach tekstowych z czasownikami: *spadać, pospadać* (jak w języku ogólnym), np.: *z krzaków winogron kiście spadają; jabłka pospadały; jabłka z drzew spadają; z drzew spadają [...] kasztany – te brązowe; kasztany spadają na złocistą tra-*

⁸³ Por. wcześniejsze: *deszcz = płacz*, tutaj: *krople deszczu = łzy* (według Kopalińskiego, „emblematy deszczu – łzy, klejnoty” (Kopaliński 1990: 67).

⁸⁴ Obejmują one swym zakresem plony *jesieni*: owoce, grzyby, jesiennne kwiaty, kolorowe liście. To pojęcie wprowadza też konotację uosabiającą.

wę; *kasztany z drzew spadające*⁸⁵. W jednostkowych scenach dodatkowo zdarzają się konotacje uosabiające, wprowadzane za pośrednictwem czasowników i innych elementów kontekstu, np.: *skaczą kasztany; kłaniają się żółędzie; żółędzie czapki zgubiły; kasztany opadają, / kurteczki kolczaste ściągają i w przebłyску słońca lśnią, / i oczkami się do nas uśmiechają*. W jednej scenie owoce przejmują rolę obiektu: *ogrodnicy jabłka zbierają*.

Rzadko jest określany wygląd owoców (jednostkowe sceny). Wśród nielicznych cech dominuje cecha koloru. Najbardziej typową barwą jest kolor czerwony. W obrazie *jesieni* widać czerwone „plamki” (III pt): *zobaczysz jarzębinę czerwoną; nagie drzewa jarzębin przybrane czerwonymi koralami; kiść jarzębiny, / koral czerwony; sad czerwony od jabłuszek*. Inne barwy układają się w następującej kolejności: brązowy – *kasztany – te brązowe; okrągłe, brązowe kasztany / to jesień; czy nie widzicie brązowych szyszek?*; rumiany (z konotacją uosabiającą) – *kosz rumianych jabłek; owoców rumienność*; i zielony – *sad czerwony od jabłuszek, a zielony od gruszek*. Jednostkowo określany bywa także kształt (*kasztany okrągłe*) i zapach (w odniesieniu do innych „darów” *jesieni*): *grzyby pachnące, zapach grzybów*. Ich konceptualizacja opiera się na postrzeganiu wzrokowym i powonieniu.

W kolekcji miejsce owoców wyznacza wspomniany hiperonim – *dary*, który określa zarówno darczyńcę: *jesień daje z własnej woli, uroczyste*, jak i darowany przedmiot: *coś, czego posiadanie bardzo cenimy* – i jego funkcja wartościująca (ISJP, T. 1: 244). Owoce otwierają także w scenie miejsce dla jej organizatora – obdarowanego. Drugą ich funkcją jest znaczenie dekoratywne: są kolorowymi, pachnącymi plamkami w obrazie *jesieni*.

Charakterystyczne tylko dla scen zimowych są: *śnieg, mróz i bałwan*.

Śnieg

Śnieg to nieodzowny element zimowych scen (I pt) – por. rys. 1, 2, 3, 4. Występuje w nich najczęściej (w 87% tekstów). W scenach tekstowych jest symptomem zimy (*śniegu jest bez mała; zima przyszła, / a tu śniegu ani śladu*), a jego znikanie – symptomem jej końca (*śniegu już nie ma, / bo nadchodzi wiosna; już po śniegu*). O jego randze w scenach świadczy fakt, że dzieci podejmują próby definiowania pojęcia, a definicje te noszą znamiona definicji poetyckich. Według nich, *śnieg* to: *drobna gwiazdka krucha, co na rzęsach siada; bajka [...] zagubiona w locie* (por. słownikowe: ‘opad atmosferyczny złożony z kryształków lodu różnego kształtu, z których większość ma postać sześcioramiennych gwiazdek, łączących się [...] w płatki’ – SJPSz, T. 3: 452); definicje po-

⁸⁵ „Owoce się zawiązują, dojrzewają, spadają. Zbierać, zrywać, spożywać owoce” (SJPSz,

etyckie konotują dodatkowo w ujęciu *śniegu* elementy czegoś niezwykłego, lekkiego, miękkiego, pięknego i przydatnego do zabawy: *śnieg to zaspą jak poducha, w którą nagle wpadasz; zwiastunem jesteś – zabawy, / radości, / zimy, pięknej zimy; to puszysta czapa skrzata, zatknięta na płocie* (por. słownikowe: *śnieg* ‘warstwa tych płatków pokrywająca powierzchnię ziemi’). Definicje te sygnalizują pozytywne wartościowanie sceny zimowej przez dziecko. Niezależnie od tego, czy opis w scenach odnosi się do śniegu padającego czy leżącego, różne są jego nazwy. Najczęściej i najbardziej neutralnie nazwany jest *śniegiem*. Zdarzają się też nazwy (często opisowo-wartościujące): *puch, puszek, płatek, płatki*, i nieco rzadziej: *śnieżka, śnieżek, śniegi*, a także metaforycznie – nazwy okryć (z konotacją: coś ciepłego): *pierzyna, kołdra, chusta, futro, kozuch, peleryna, czapa*, wyjątkowo: *dywan*, wszystkie one z epitetami: *biały, śnieżnobiały, śnieżny, pierwszy, piękny* (*puch – lekki, płatek – mały*, okrycie – *puchowe, puszyste*). Znaczenie kontekstowe niektórych nazw (*puch, śnieżka*) odbiega czasami od ich znaczenia słownikowego⁸⁶, np. por. *puch* w przykładach: *drzewa puchem otulone, drzewa śpią w śnieżystym puchu; zima [...] przykryje świat swym puchem; wszędzie rozłożył się biały puch* – z przykładami: *z nieba / spada biały puch; z nieba leci biały puch; zima zsyła nam z nieba biały puch; sypie białym puchem; sypie lekki, zimowy puszek; biały puszek z nieba leci*; por. też *śnieżka* w przykładach: *[dzieci] niekiedy biją się śnieżkami; razem rzucamy się śnieżkami; można rzucać się śnieżkami; z częstszymi przykładami: to jest Zima, biała Zima, co sypie śnieżkami; ciemno. Zimno. Śnieżki lecą; na ścieżkach się rozkładają / śnieżki, co z góry spadają; w karecie wiezie śnieżki, / rozsypuje je na ścieżki; leci wciąż za śnieżką śnieżka*.

W pojedynczych scenach zimowych autorstwa starszych dzieci (13–14-letnich) miejsce nazw *śniegu* zajmują metafory: *drogocenne perły, biały owoc zimy, srebrzystozłote marzenia*.

Śnieg łączy się najczęściej w pozycji subiekta w schematach składniowo-semantycznych znanych z języka ogólnego z czasownikami⁸⁷:

- *padać, spadać, spaść, pospadać* (I pt): *gdy spadną [płatki] już na ziemię, / cały biały będzie świat; zimą pada śnieg; zimą często śnieg pada; już po śniegu, pięknym śniegu, / który wczoraj z nieba spadł; już po śniegu, moim śniegu, / co jak manna padał z nieba; już widziałem białe płatki, / jak padały na mój dom; spadają cicho białe płatki; na ścieżkach się rozkładają / śnieżki, które z góry spadają; śnieżek, puszek spadnie; gdy spada na pola, na chatki, / znak, że idzie zima; gdy śnieżek spadnie, / u nas jest bardzo ładnie; spadł już pierwszy / drobnutki śnieżek; nic się nie rusza, / tylko kolejne płatki spadają z chmur; kiedy pada śnieg, robi się na dworze biało; pada śnieg, pada śnieg, / więc na spacer*

⁸⁶ Por.: „puch – świeżo spadły, puszysty śnieg” (SJPSz, II: 1075); „płatki śniegu – składniki opadu śnieżnego powstałe z połączenia gwiazdek (kryształków) śniegowych, mające postać kłaczków, luźnych strzępków, płytek” (ibidem, s. 696); „śnieżka – kulka, gałka ulepiona ze śniegu dla zabawy”; „śnieżynka – pojedyncza gwiazdka śniegowa” (ibidem, T. 3: 452, 453).

⁸⁷ Por.: „Pola pokryte śniegiem. Śnieg prószy, pada, sypie. Śnieg taje, topnieje. Śnieg skrzypi pod nogami” (SJPSz, T. 3: 452).

zabierz mnie. / *Pada śnieg, pada śnieg*, / więc na sanki zabierz mnie; *pada, pada śnieżek biały; pada śnieg, prószy śnieg*; na pola, lasy, chatki / *pospadają białe płatki*;

- *prościć, przyprościć, pokryć: śnieżek prószy* coraz więcej; *śnieg prószy* w oczy; *biały puch przyproszył* pola; *śnieżek biały prószy*; *pada śnieg, prószy śnieg*; *wzgórza pokryje śnieg*; *biały puch [...]* *pokrył* chaty w mrocznej zadymie;
- *lecieć* (ze wskazaniem punktu początkowego: z nieba): *leczą płatki* z nieba; ciemno. *Zimno. Śnieżki leczą*; *biały puszek z nieba leci*; *śnieżne płatki leczą* z nieba; *leczą białe wirujące, [...]* / *leczą białe już od rana, [...]* / *leci wciąż za śnieżką śnieżka*; z nieba *leci biały puch*.

W połączeniu z czasownikami kauzatywnymi sprawczynią zmiany stanu staje się najczęściej *zima* (*zima sypie śniegiem*), a *śnieg* występuje w pozycji obiektu lub środka. Ta zmiana schematu składniowo-semantycznego (por. przypis 47) wnosi konotacje uosabiające agensa, np.:

- *sypać, sypnąć, rozsypać* (II pt): *zima sypnie śniegiem*; *grudzień sypie śniegiem*; *zimo, nie syp tak śniegiem*; *zima śniegiem sypie*; *zima sypie śnieżek do komina*; *zima sypnęła kiść śniegu*; *ktos z nieba płatki sypie*; *zima sypie srebrzystożłote marzenia*; *zima sypie śnieżkami*; *przyszła do nas zima biała / i śnieg wkoło rozsypała*; *pani zima / rozsypała* wszędzie drogocenne *perły*, / po których [...] *na sankach z górki zjeżdżamy*; w karecie wiezie *śnieżki*, / *rozsypując je na ścieżki*; *zima płatki swoje rozsypała* (i wyjątkowo: *pani zima prószy śniegiem*).
- *okryć, przykryć, pokryć, nakryć* (III pt), tu konotacja staje się wyraźniejsza dzięki zastosowaniu metaforycznych nazw *śniegu*: *zima przykryje świat swym puchem*; *zima świat pierzynką nam okryła*; *zima wszystko okryła białą kołdrą*; *kożuchem puchowym ziemia się okryła*; *wszystko śniegiem się przykryło*; *śnieg nakryje nas puszystą kołderką*.

W pojedynczych scenach konotacja animizująca i uosabiająca dotyczy *śniegu* (występuje on w pozycji subiekta z czasownikami oznaczającymi czynności ludzkie bądź nietypowymi w związku ze *śniegiem*):

- *rozłożyć się, rozkładać*: *wszędzie rozłożył się biały puszek*; *biały dywan rozłożył się wszędzie*; *na ścieżkach się rozkładają śnieżki*;
- *chować się*: *śnieg się* w chmurach *chowa*;
- „*łajdaczyć się*”: *śnieg – biały owoc zimy*, / *łajdaczy się dziś po ulicach*;
- *piszczeć*: *śnieg mi pod butami piszczy*;
- *pukać*: *mały płatek jak gwiazdeczka / puka w moje okieneczka*.

Wśród cech określających wygląd najczęściej charakteryzowany jest kolor *śniegu* (I pt) – *śnieg jest biały*⁸⁸. Stanowi prototypową referencję dla bieli (Tokarski 1995). W jednostkowych scenach biel ta wyrażana bywa przez porównywanie, stopniowanie bądź uogólniające frazy: *biały jak biała pierzyna*; *bielutki śnieg*; *biało wszędzie*; *całkiem biało jest*.

⁸⁸ Por. słownikowe: „Śnieg lepki, miękki, puszysty, suchy, zbity” (SJPSz, T. 3: 452), ale też: „biały, [...] czysty, drobny, gęsty, [...] miękki, [...] pierwszy, puszysty, [...] srebrny, świeży” (SE, T. 2: 310).

Nazwy *puch*, *puszek* opatrywane są (w jednostkowych scenach) określeniami „materiału”, przynależności bądź temperatury: *śnieżysty*, *śnieżny*, *puchowy*, *zimowy*; *bardzo zimny*. Także jednostkowo dzieci wpisują cechy konceptualizowane za pomocą zmysłu dotyku: *śnieg – puszysty*, *puszysty jak chmury na niebie*, *mięciutki*.

I tylko w pojedynczych scenach *śnieg* jest określany jako: *pierwszy*, *malutki*, *drobniutki*, *lekki*, *mglisty*, *piękny*, *czysty*, *jak mleko*, *złocisty*.

Śnieg stanowi ten element zimowych scen tekstowych, który decyduje o najbardziej typowych zdarzeniach tej pory roku – to jego obecność sprawia, że scena zimowa konotuje radość (I *pt*), piękno (biel → czystość) (III *pt*): *lepi się z niego bałwanka*, / *zjeżdża się po nim na sankach*; *z nieba leci biały puch* i *można się bawić / we wszystko*. / *Lepić bałwanka i zjeżdżać na nartach*, / *rzucać śnieżkami*, *jeździć saneczkami*; *śniegu*, / *co zwiastunem jesteś...* / *zabawy*, / *radości*, / *zimy*; *u nas jest ładnie*, / *gdy śnieżek, puszek spadnie*; *gdy śnieżek spadnie*, / *to u nas jest bardzo ładnie*.

Obecność *śniegu* sprawia, że scena zimowa obejmuje *cały świat*, *wszystko*, *wszędzie*. W tekstach konotowana jest też cecha ciepła (*śnieg* jako okrycie, pościel), konsekwentnie budująca obraz *zimy* jako snu dla świata przyrody, wartościowany pozytywnie. Konotowana cecha miękkości dowodzi konceptualizacji za pomocą dotyku (wtedy bywa też *zimny*). Stosunek do *śniegu* jest w scenie zimowej pozytywny, często wyrażony wprost, jego brak konotuje uczucie smutku, np.: *śnieg jest biały / jak biała pierzyna*. / *Lubi go Ewa, Rafałek, Halina*; *wszystkie dzieci mają smutne minki [gdy go brak]*⁸⁹.

Mróz (mrozy)

Mróz (II *pt*) nazywany bywa także w jednostkowych scenach zimowych w sposób uosabiający: *starcem małym*, *przyjacielem zimy*, a *mrozy* – *wielkimi poddanymi zimy*.

W pozycji subiektu ten element zimowej kolekcji występuje tylko w pojedynczych scenach – najczęściej z czasownikami kauzatywnymi i czynnościowymi w znaczeniu: ten, który powoduje „intensywne zimno” i „pokrywa szklistą” (lub białą), „wzorzystą powłoką szyby, drzewa, ziemię, wodę”, np.: *dzieci cieszą się*, / [...] *że mróz okna wymalował*; *mróz na szybach maluje śliczne wzory*; *kiedy mróz nadejdzie*, / *dużo lodowisk będzie*; *wkrótce będzie mróz*; *język [...] pości*, *póki mrozy nie miną*; *trzeszczy mróz*; *w uszy szczypie mróz*⁹⁰. Są to

⁸⁹ Mamy też: *jedynie zwierzęta / go zbytnio nie lubią*.

⁹⁰ Jednostkowo występują jako elementy scenerii zimowej *lód* i *sople*: *kiedy lód zetnie stawy*, / [...] *dla dzieci pora zabawy*; *na łyżwach najbezpieczniej jest*, / *kiedy lód mocny jest*; *lód na rzekach pęka*; *w soplach dach schroniska*; *skuta lodem wartka rzeka*.

schematy zbliżone do podawanych w słownikach języka ogólnego (poza związkiem z czasownikiem *malować*)⁹¹.

Równie często w pozycji agensa występuje w tych scenach *zima*, a *mróz* pełni funkcję środka lub narzędzia (rzadziej wypełnia walencję miejsca czy obiektu), np.: *zima ukryła strumienie pod lodem*; *zima wciąż mrozem cały świat bieli*; *zima zmrozi mrozem*; *zima innym uszy mrozi*; *zima przyśle / prezent „mróz”*; *zima mrozem szczypie*; *zima tka na szybach koronkowy wzór* (por. rys. 2). Niektóre z kontekstów czasownikowych niosą konotacje uosabiające (*malować, nadejść, ukryć, przysłać*).

Wygląd *mrozu* określany jest tylko w jednostkowych scenach: *siwy, zgarbiony*.

Należy zauważyć, że ani związki składniowo-semantyczne, ani określone cechy nie konotują w scenach negatywnego wartościowania tego elementu zimowej kolekcji, także w jego predykatowym użyciu: *marznąć, zmarznąć, zamarznąć*, np.: *ja zaś nie zamarznię w sopel, / bo się szybko ślizgam*; *noski marzną, w nóżki zimno, / ale piękne harce*; *dzieci się radują, choć zmarzły im uszy*. Przeważa wartościowanie pozytywne. Jedynie w tych scenach, w których występują zwierzęta, eksponowane jest negatywne wartościowanie *mrozu* i predykatów *marznąć, zmarznąć*: *dzieci się śmieją, radują, / zwierzęta przeciwnie – marzną i głodują; a te ptaszki na dworze marzną*.

Bałwan

Nazywany najczęściej *bałwanem* i w pojedynczych scenach – *bałwankiem*, stanowi nieodłączny element kolekcji zimowej (I pt) – por. rys. 1, 3, 4, 5⁹². Jego figura ulega personifikacji w wyniku prostego zabiegu przesunięcia jego nazwy do kategorii nazw własnych (*pan Bałwan, pani Bałwanowa*).

W sposób typowy *bałwan* występuje z czasownikiem kauzatywnym *lepić, ulepić*, jako walencja rezultatu, przy czym sprawcą jego powstania jest człowiek, organizator sceny, co ujawnia forma czasownika, por.: *kiedy śniegu będzie dużo, / ulepimy dwa bałwanki*; *dzieciaki lepią bałwana*; *bałwana lepimy*; *jutro z kolegami ulepimy bałwanki*; *lepię bałwana / nieproporcjonalnego*; *nie ulepimy już bałwana*; *pod koniec zimy / małego bałwana ulepimy*; *pod koniec zimy*

⁹¹ Por. słownikowe: „idą, nastały mrozy. Mróz bierze, chwyta, trzyma, wzmacnia się, zelał; mróz przenika, szczypie” (SJPSz, T. 2: 224). „M. ścisnął, złapał, zelał; idzie, trzyma; przenika, szczypie” (SF, T. 1: 461), wreszcie: „1. mróz to intensywne zimno [...]: «wcześniej w tym roku nastały mrozy» [...]; 2. mróz to zamarznięta rosa lub mgła, pokrywająca szklistą powłoką ziemię, drzewa, szyby: «całe okna pokryte były srebrzystymi gałązkami mrozu»” (ISJP, T. 1: 900).

⁹² W znaczeniu: „figura ze śniegu [...] lepią najczęściej przez dzieci dla zabawy” (SJPSz, T. 1: 119).

ostatniego *bałwana ulepimy*, / który stopnieje do rana; inni *ulepią bałwanka*; [dzieci] cieszą się, śmieją, *lepią bałwana*; już *bałwana ulepiłem*, no i igloo; [dzieci] czasami *ulepią bałwana*; ze śniegu *można ulepić bałwana*, / wielkiego bałwana.

Pozycję subiektywną *bałwan* zajmuje rzadko (w pojedynczych scenach), np.: na podwórkach *bałwan za / bałwanem stoi*, że aż w oczach / się troi; *stoją bałwanki*; *bałwan stoi duży*, / biały ma sweterek – najczęściej z czasownikami *stać*, a czasami z czasownikami uosabiającymi, np.: *bałwan ze śniegu ubrał ciepłe futro*; pani *Bałwanowa tańczy z nami cza, cza, cza*; *bałwan biały miotłę trzyma*.

Dosyć rzadko wygląd *bałwana* jest określany (jednostkowe wystąpienia): *biały, wielki, duży, mały*. Jego wygląd uzupełniają także pojedyncze określenia: *bałwan ze śniegu*, *z białych kul*, *w ciepłym futrze*, *w białym swetrze*, *z miotłą*, *z czerwonym nosem z marchewki*, *z oczami z węgielków*, *z garnkiem na głowie*. W scenie zimowej konotuje radość (łączony z zabawą), pełni także funkcję dekoratywną – por. rys. 1, 3.

Dla kolekcji wiosennej, poza omówionymi wcześniej ptakami, kwiatami, słońcem i drzewami, charakterystycznym elementem jest *trawa i łąka* (prawie 44 % tekstów, I pt).

*Trawa i łąka*⁹³

Wypełniają dolną część przestrzeni sceny wiosennej, a w kolekcji są elementami budującymi jedno ze zdarzeń wiosennych (*otoczenie zmienia się na zielone*) – por. rys. 6, 7, 8, 9. *Trawa i łąka* są miejscami, w których „dzieje się” *wiosna* (I pt): *na łąkach*, *na łące*, *przez łąkę*, *po trawce*, *między trawą*, *wśród traw*, *wśród zielonego państwa trawy*, wreszcie, charakterystyczne dla *wiosny* – *ponad łąką*.

Spośród nazw dzieci wymieniają: *trawa* (najczęściej), *łąka*, *trawka*, *łączka*, a w ich wyglądzie najczęściej określają kolor (*zielony* – I pt, rzadko – *bladzielony*, *szary*). Cecha przynależności – *trawa, łąka wiosenna* – także wiąże się z kolorem zielonym: *wiosenna trawka zielenić się zaczyna*. Kolor *zielony* – wiosenny, kojarzony jest przede wszystkim z *trawą i łąką*, z dolnymi warstwami obrazu, a nie z *drzewami* (znacznie rzadziej w scenach wiosennych znajduje odbicie zieleni drzew). Zielen w obrazach wiosennych zaczyna promieniować z dołu w górę. Takie rozumienie koloru jest jakby zaczątkiem myślenia symbolicznego organizatorów scen: *wiosna to życie, przebudzenie się po zimowym śnie* → *wiosna jest zielona* → *symbolem życia jest zielen* (Tokarski 1995: 145–150)⁹⁴.

⁹³ Możemy te elementy kolekcji potraktować łącznie, jeśli przyjmiemy – jak wynika ze scen, że *łąka* to: „teren gęsto porośnięty roślinami zielonymi, głównie trawami” (SJPSz, T. 2: 72).

⁹⁴ Por.: „bujna, zielona łąka” (SJPSz, T. 2: 72); także: „bujna, soczysta trawa. [...] usiąść na trawie. Trawa żółknie, zieleni się. [...] Zielony jak trawa. [...] Trawka – młoda, świeża, zielona trawka. [...] fraz. «wyjechać na zieloną trawkę» – wyjechać na odpoczynek za miasto” (ibidem, T. 3: 527, 528).

Pojedynczo dostrzegane bywają jeszcze inne cechy, wyrażane za pomocą przymiotników, np.: *leniwa* [trawa], *zroszona* [łąka], *mała* [łączka].

W pozycji subiekta *łąka* i *trawa* występują z czasownikami: *zieleńić się*, *zieleńić*, *zazieleńiać*, *zmieniać się w zieloną* (II pt): *zieleńić się trawa*; *trawa zieleńieje*; *wiosenna trawka zieleńić się zaczyna*; *zieleńią się łąki*; *trawniki się zazieleńiły*; *tu trawka szara zmienia się w zieloną*. Częściej wypełniają one walencję miejsca (por. – I pt), wtedy w pozycji subiekta występuje *wiosna* (także *ptaki* i *kwiaty*). Jednak w pojedynczych scenach *trawa* bywa umieszczana w kontekście, który konotuje personifikację:

- *podnieść głowę: trawy swe głowy podniosły*;
- *budzić się: budzi się trawa leniwa*.

W kolekcji letniej najbardziej charakterystycznym elementem poza słońcem jest *woda* (*morze, strumyk, rzeka, jezioro* – I pt, 70% tekstów).

Woda

Najczęściej wymienianą *wodą* w scenach letnich jest *morze* (*fale morskie*) – por. rys. 18. W 50% tekstów nazwy *morza* są związane z określeniem miejsca *lata*. *Morze* wypełnia typowo walencję miejsca, końcowego czy początkowego punktu trasy (A p r e s j a n 1980: 165): *ze spienionych fal Bałtyku / wynurzyła się* [dziewczyna – lato]; *lato weszło w falę morską*; *jeździmy nad morze*; *Marek pojechał nad morze*; *nad morzem tylko szum słychać*; *lubię wakacje nad morzem*; *moje wakacje nad morzem*. W połowie tekstów o lecie *morze* zajmuje pozycję subiekta w związku z predykatami *szumieć*, *szum*: *pięknie szumi morze*; *to morze szumi*; *szum fal morza*⁹⁵.

W pojedynczych scenach pojawiają się geograficzne nazwy własne (*Bałtyk*). Tylko w jednej scenie określono kolor *morza* – *morze niebieskie*, a w kilku scenach dla jego nazwania użyto metonimicznie nazwy *fala morską*.

Pozostałe źródła *wody* występują głównie w pozycji subiekta w schematach składniowo-semantycznych, wypełniając w przestrzeni obrazu tło *lata*: *tam w oddali / błękitne niebo / i jezioro*; *wokół nas lśniąca jeziora*⁹⁶; *srebrzyste są rzeki*; *strumyk szemrze*; *strumyki pięknie płyną*⁹⁷. W pojedynczych scenach źródła *wody* pełnią funkcję agensa z czasownikami konotującymi uosobienie: *wraz z lasem rzeka* [...] / *wzywa nas*, / [...] *woła nas*.

⁹⁵ Por.: SJPSz, T. 2: 215: „Błękitne, granatowe, lazurkowe, szafirowe morze. [...] Burzliwe, rozchukane, rozkołysane, spienione morze. Plusk, ryk, szum morza. [...] Wyjechać nad morze. Spędzić urlop nad morzem. [...] Morze faluje, burzy się, kołysze się, pieni się. Morze hu-czy, grzmi, szumi”.

⁹⁶ Por.: SJPSz, T. 1: 842: „Głębokie, rozległe, malownicze jezioro. Wody jeziora”.

⁹⁷ Por.: SJPSz, T. 3: 353: „Mały strumień, rzeczka. Wąski strumień. Strumyk wijący się między kamieniami”. „Strumyczek szemrze, sączy się”.

Rzadko określane bywają cechy obiektów wodnych (kolor, inne walory powierzchni, szybkość): *srebrzyste rzeki, lśniące jeziora, bystra*⁹⁸ *woda*. Są one zróżnicowane, występują pojedynczo i czasem różnią się od słownikowych kon tekstów językowych.

Dziecko jako organizator sceny tekstowej

Według teorii kognitywnych, świadomość człowieka jako podmiotu poznania i przeżycia jest filtrem, przez który przepuszcza się postrzegane zjawiska i obiekty, zanim zostaną wyrażone w języku (Heinz 1981, Marody 1987, Tokarski 1991a). „W tym sensie człowiek obecny jest w definicji słowa jako organizator sceny budowanej przez to słowo” (Tokarski 1990a: 133). W ten sposób do znaczenia słowa należy również ocena, wartościowanie (Puzynina 1992: 111). Dziecięca perspektywa patrzenia na rzeczywistość ukazuje „lepsze” jej aspekty, co widać w twórczych obrazach pór roku, a zwłaszcza *jesieni* i *zimy*, które w opisie dorosłych reprezentują odmienny model. Widać to także w rodzaju uczestnictwa zaprezentowanego w kreowanych przez dzieci scenach (zimowych, wiosennych, letnich).

W scenach jesiennych i zimowych zmienione zostały konotacje wartościujące, otwierane przez nazwy pór roku lub ich derywaty. Na przykład, rozszerzenie łączliwości derywatu *jesienny* budzi zupełnie inne skojarzenia niż te, które przypisuje się zwykle tej porze roku: oprócz *jesiennej szarugi* i *jesiennego uczucia (miłości!)*, mamy też *jesienną mgiełkę*, *jesienny deszcz*, *jesienną gałązkę*⁹⁹, *jesienne wybryki*, *jesienne zabawy*, *jesienne spacer*.

Użycie zdrobnień w epitetach i nazwach elementów zimowej kolekcji daje podobne efekty (*puszki*, *śnieżki*, *świat całutki*, *bielutki*). Także najczęstsze epitety określające *zimę* sprzyjają jej pozytywnemu wartościowaniu (*zima – biała i piękna* lub *biała* w znaczeniu *piękna* (*jest białe: pięknie jak w bajce; pięknie, że aż brak słów*)).

Niebagatelną rolę odgrywają w scenach środki obrazowania, głównie personifikacja. Posłużenie się tym zabiegiem i wspomagającą go leksyką wyzwała pozytywne wartościowanie, uruchamiane np. przez nazwy sezonów: *pani, czarodziejka, malarka, dama, przyjaciółka, królowa*; rekwizytów: *dywan, dary, podarki*; także *pościel, podusia, pierzynka, kołderka* (określające śnieg), oraz przez cza-

⁹⁸ Por.: SJPSz, T. 1: 226: „bystry: poruszający się, odbywający się szybko; prędko, szybko, wartki, rączy. [...] Bystra rzeka, woda”.

⁹⁹ Zmienia się wartościowanie derywatu *jesienny* w kontekście deminutywu rzeczownika (zastosowanie wartościujących środków systemowych – por. Puzynina 1992).

sowniki uosabiające: *kroczyć, stąpać, spacerować, otulić, usypiać, przykryć, pogłaskać*.

Użycie wielkiej litery w nazwach pór roku, potraktowanie ich jako nazw własnych, imion, wzmacnia pozytywne wartościowanie i świadczy o wysokiej świadomości twórczej organizatorów scen¹⁰⁰. Nawet przedstawienie negatywnych zjawisk pogodowych, kiedy *jesień* występuje w roli agensa-wykonawcy, cechuje niezwykle optymizm, równie często konotuje ono delikatność: *dmuchnęła leciutko; drgnie powiewem; wokół drzew wiatrem cichym się owinęła; deszczem zwilży, pokropi; a w przedstawieniu jej „ludzkich” czynności wyeksponowane są elementy troskliwości: dotknie, pogłaszcze [...] aleje; obejmuje powoli spocną, nagrzaną powierzchnię; okryła wszystko złotą pierzynką z liści; mgłą otula drzewa i domy; czy element zabawy: figle z pogodą płata*. Tak samo aktywność *zimy*, związana z przerwą w wegetacji w świecie roślin, określana jest w kategoriach pełnych troski matczynej czynności związanych z usypianiem, ochroną przed zimnem, np.: *zima świat pierzynką nam okryła; zima [...] przykryje świat swym puchem; białą chustą świat opatuliła; okryła wszystko białą kołdrą; swym oddechem usypia resztki trawy na ziemi*. Konotacje pozytywne budzą też personifikacje *zimy*, odsyłające do bajkowych skojarzeń.

O odmiennym modelowaniu obrazu *jesieni* i *zimy* świadczą także bezpośrednie opinie o tych porach roku. Zostały one wprowadzone do niemal połowy tekstów o *jesieni*. Te pozytywne można uznać za typowe (I pt)¹⁰¹, np.: *lubię jesień, gdyż jest wesoła; jesień szczęście nam przyniesie; jest wtedy tyle uroku; drzewa się przy niej cieszą; bardzo ją [jesień] kochamy; jest miły nastrój do zabawy; pada – lecz wesoło przecież jest; jesień to piękna pora roku, kolorowa i wesoła; jestem oczarowana; kiedy patrzę na jesień, / wydaje mi się, że jestem w innym świecie; za oknem pięknie, / jak w bajce*. Ciekawe są przykłady scen, w których wartościowanie pozytywne współwystępuje z oceną negatywną. Wskazują one na reinterpretację wartości konotowanych przez *jesień* w języku ogólnym: *Jesień... / Ona jest trochę smutna. / Nie aż tak smutna. / A może jest wesoła?; jesieni da się zabrać wiele barw / [...]. Nie jest wcale tak smutno!; Pada deszcz / [...] Czyżby to już jesień? / Nie smuć się. / Przecież wiesz. / Śliczne barwy niesie*.

Także sceny zimowe, w których mali twórcy uczestniczą aktywnie¹⁰², prezentują ich pozytywne uczucia – przede wszystkim radość (I pt)¹⁰³. Te uczucia zostały wyrażone wprost w ponad połowie tekstów o *zimie*. Często opinie dzieci są przeciwstawiane w tekstach innemu postrzeganiu *zimy* przez doro-

¹⁰⁰ Zabieg jest celowy, dotyczy szczególnie *jesieni* i *zimy*, w nieco mniejszym nasileniu – *wiosny*, także pewnych składników kolekcji (np. *bałwana*).

¹⁰¹ Na 41 wyrażonych opinii o *jesieni*: 24 to opinie wartościujące pozytywnie, 8 – negatywnie, a 9 jest ambiwalentnych.

¹⁰² Por. obecność 1. os. l.poj. i mn. czasowników ruchu w tych scenach. Stosunek do *zimy*: w 45 tekstach opinie i uczucia wyrażono wprost: w 36 tekstach – pozytywny stosunek (radość, wesele), w 9 – negatywny.

¹⁰³ Por.: nośnikiem pozytywnych uczuć w stosunku do *zimy* jest w języku *białe szaleństwo*

słych, np.: *zima, tak przez mamę odpychana, / lubi dzieci; my się jej nie boimy; dorośli chodzą białymi ścieżkami, / nie cieszą się śniegiem.*

Można stwierdzić, że w obrazach *jesieni* i *zimy* ze scen tekstowych uległy modyfikacji modele znane z języka ogólnego.

Jesień reprezentuje w scenach typ obiektu o wyjątkowo bogatych cechach (ruch i zmiana szczegółowych cech całego obrazu), co przyciąga do jego „rysowania” w języku. Mocny nacisk położyły dzieci na korzystne wrażenia estetyczne w odbiorze. Sprzyja to pozytywnemu wartościowaniu w prototypowym obrazie *jesieni*.

Zima to obiekt, który co prawda charakteryzuje się wysoką estetyką, jest jednak dosyć jednolity (por. uogólniające i upowszechniające określanie miesiąca), a mimo to prowokuje do „rysowania” słowem dzięki działaniom (ruchowi) i przeżyciom uczestników sceny (ruch szczegółów na obrazie). Taka perspektywa uruchamia w tekstach wartości pozytywne, rzadko konotowane przez obraz *zimy*, utarty w języku ogólnym.

Uwagę dzieci przyciąga szczegół w obrazie: w obrazie jesiennym są to czynniki, które obserwuje organizator sceny, w zimowym natomiast – to szczegół dostrzegany z perspektywy uczestnictwa w scenie (Piaget, Inhelder 1970: 83).

Dzieci nie odwołują się w tekstach do znaczenia przenośnego wyrazu *jesień* (‘schyłek życia’) czy *zima*, brak także powiązań pojęć ze zbliżającą się starością i śmiercią¹⁰⁴. Znaczenie symboliczne uruchamiane jest w pojedynczych tekstach starszych dzieci (13–14 lat) – *jesień to czas, który przemija*.

Tekstowe **sceny wiosenne** i **letnie** nie zmieniają konotacji przywoływanych za pośrednictwem nazw tych pór roku w języku ogólnym, lecz jedynie intensyfikują ich pozytywny wymiar.

Pozytywny obraz **wiosny** jest uwypuklony dzięki zabiegowi personifikacji, a także spontanicznej nominacji (wielka litera w pisowni nazwy), w której wyniku *wiosna* zostaje pozytywnie wyodrębniona jako obiekt (Kosyl 1993: 440). Jako jedyna spośród pór roku jest nazywana (także elementy kolekcji wiosennej) w sposób wartościujący – za pomocą zdrobnień, często o funkcji spieszczającej: *my lubimy naszą panienkę, / żółtówłosą, młodą wiosenkę; wiosna w fartuszu zielonym, / z pełniutkim koszyczkiem żółciutkiego słonka; wiosenna trawka zielenić się zaczyna; słoneczko przygrzewa znów ładnie; po podwórzu / drepcą kaczuszek, / kurczątko oraz gąski; ptaszki świergocą o świcie radośnie; sosienki przybrały nowe igiełki, / rosną młode drzewka w lesie* – wszystko jest małe, miłe, kochane. I jak pisze najmłodsza autorka (6,5 roku), *odczuwam wtedy uczucie młodości, / czuję się taka młodziutka*.

W ponad 70% tekstów o **wiośnie** i 30% tekstów o **lecie** znalazła odzwierciedlenie opinia akceptująca obie pory roku. Najczęściej dzieci wyrażają uczu-

¹⁰⁴ Przyczyny mogą być dwie: 1) brak rozumienia treści symbolicznej wyrazu (wśród najmłodszych dzieci); 2) pozytywne wartościowanie *jesieni* i *zimy*, które blokuje konotacje związane z uczuciem smutku.

cie radości, które budzi *wiosna* (por. zdarzenia i określenie aktywności psychicznej ludzi w scenach wiosennych i letnich – I pt): *dzieci [...] bawią się i cieszą, że przyszła wiosna; gdy słońko latem świeci, bardzo cieszą się dzieci*. W kilku scenach wiosennych dają one wyraz nawet głębszemu uczuciu: *bo ona kocha nas, a my ją; wiosna jest ukochana*. Dotyczy to jednak tekstów dzieci starszych. Wypowiedziany wprost zostaje też podziw organizatorów scen dla piękna *wiosny i lata* (I pt): *wiosna to najpiękniejsza z pór roku; wiosną pięknie jest na świecie; ach, jak pięknie wokół nas; jak pięknie jest w lecie spacerować po świecie, / podziwiać piękno ojczystej przyrody; czy widzisz to, co ja? / Piękne, / bajecznie kolorowe pola*.

Wiosna zyskuje konceptualizację bardzo pozytywną, a jej odbiór jest przedstawiany jako święto: *a ja wesół sobie siedzę / i z okazji święta wiosny nic nie robię*. Wyrazem pozytywnej opinii o *lecie* jest dodatkowo wyrażenie oczekiwania na lato: *na kolejne wakacje czekamy; dzień po dniu mija czas, / [...] Już niedługo wolny czas, / który zadowala nas*. Tylko w pojedynczych scenach wyrażone są uczucia ambiwalentne wobec *wiosny*: *gdy z nami już nie będziesz, / [...] nie będziemy nad tobą płakali, / lecz z radości lata będziemy skakali; i wobec lata: dla jednych to rozkosz, / dla drugich tortury z gorąca*.

Znaczenie symboliczne uruchamiają w pojedynczych scenach starsze dzieci: *wiosna to życie; lato zaś kojarzą symbolicznie z młodością, nie z dojrzałym życiem*.

Prototypowa scena pór roku

Sceny tekstowe i obrazy pór roku zrekonstruowane na ich podstawie pozwalają na odtworzenie ich scen prototypowych. Zostaną przedstawione w kolejności, do której upoważnia liczba scen tekstowych: *jesień, zima, wiosna, lato*. Każda z nich będzie uogólnioną formułą, wyabstrahowaną ze zbioru tekstów. Składowymi scen prototypowych są tylko powtarzalne i regularne elementy scen tekstowych (Tokarski 1990a: 135–136).

Jesień

Rozpoczyna się, gdy kończy się lato, a kończy – wraz z nadejściem zimy. Liście na drzewach robią się kolorowe, złote. Spadają z drzew, barwiąc ziemię. Najlepiej to widać w lesie. Jest cicho i słonecznie. Na drzewach – dojrzłe, kolorowe owoce. Gdy wieje wiatr, można zbierać kasztany lub robić z liści bukiety. Czasami pada deszcz i jest chłodno. Wtedy świat można obserwować przez okno. Wszystko to sprawia, że:

- jesień jest piękna,
- jesień jest wesoła,

122 – jesień sprawia człowiekowi radość.

Zima

Zima zaczyna się wraz z pierwszym śniegiem, a kończy z nadejściem wiosny. Cały świat jest przykryty śniegiem, biały i czysty. Na śniegu dzieci się bawią: uprawiają sporty, lepią bałwany. Mróz tworzy lód, po którym można się ślizgać. Wszędzie słychać śmiech dzieci. Wszystko to sprawia, że:

- zima jest piękna,
- zima daje wiele radości.

Wiosna

Wiosna rozpoczyna się po zimie. Zmienia się cały świat. Kwitną kwiaty, rozwijają się pączki liści na drzewach. Na łąkach zieleni się trawa. Przylatują ptaki i śpiewają. Wszystko robi się radosne. Niebo jest błękitne, słońce świeci i robi się coraz cieplej. Dzieci się bawią i uprawiają sporty. Wszystko to sprawia, że:

- wiosna jest piękna,
- wiosna jest radosna,
- wiosna rozwesela ludzi.

Lato

Latem jest ciepło, a nawet gorąco. Słońce bardzo mocno grzeje. Dobrze wtedy przebywać nad wodą lub w lesie. Latem dojrzewają owoce, kwitną kwiaty, krąży wiele owadów. Latem są wakacje. Letnia pogoda sprzyja podróżom i zabawom. Towarzyszy im gwar i szum. Można też podziwiać przyrodę, która ma wiele kolorów. Lato kończy się z nadejściem jesieni i powrotem do szkoły. Wszystko to sprawia, że:

- lato jest piękne,
- lato daje radość,
- lato zostawia wspomnienia.

Pory roku

- są piękne;
- mają różne barwy: jesień jest kolorowa i złota, zima – biała, wiosna – zielona, lato ma różne kolory;
- sprawiają ludziom radość;
- niektóre sprzyjają zabawie: zima, wiosna, lato;
- niektóre można obserwować: jesień, wiosnę, lato;
- różnią się temperaturą;
- niektórym towarzyszy słońce: wiosnie, latu, jesieni;
- niektórym towarzyszą opady: jesieni, zimie.

Prototypowa scena pór roku utworzona na podstawie tekstów dzieci ukazuje, że w konceptualizowanych pojęciach dostrzegają one przede wszystkim podobieństwa, a dopiero potem je różnicują (Piaget 1966a).

Pory roku w dziecięcym szablonie literackim (stereotyp)

Próba ukazania dziecięcego obrazu pór roku na podstawie scen tekstowych dotyczy tekstów twórczych. Analiza dowiodła, że profilowanie znaczeń w dziecięcych tekstach, odtwarzanie w nich obrazu rzeczywistości noszą znamiona działań twórczych. Jednak na poziomie językowych doświadczeń dziecka działania te (nieświadomie) odtwarzają pewien regularnie powtarzany schemat. Powstaje swoisty stereotyp semantyczny mieszczący się między topiką a formułą (Bartmiński 1985, Kardała 1990). Odnosi się on bowiem do utartych połączeń semantycznych (np. *natura jest matką*), a od strony formalnej nosi znamiona utartych figur stylistycznych (np. konwencjonalnych sposobów wprowadzania personifikacji, manipulowania czasem). Nawiązuje do metafor pojęciowych, ale wychodzi poza język potoczny (Lakoff, Johnson 1988). Co prawda, nawiązania do literackiego sposobu kształtowania obrazu rzeczywistości są wyraźne, jednak w sposób typowy są one ustalane i reprodukowane, dlatego nazywam je szablonem¹⁰⁵. Sposób opisu opiera się na modelu sceny, nie obejmuje lata, jako że ta pora roku opisywana była najrzadziej i w jej profilu tylko niekiedy występuje szablon.

Stereotypowa scena pór roku

Jesień

Jesień to osoba rodzaju żeńskiego: *pani, artystka, malarka, czarodziejka*. W swej *sukience z kolorowych liści, liściastej koronie lub wianku z jarzębin na kasztanowych (lub rudych) włosach* wygląda *pięknie*. Ozdobiona *korallami z jarzębin, kroczy uroczyście, wędruje przez las*. Jest *cicho*. *Słońce jeszcze świeci*. Jesień *chodzi i barwi, maluje liście*. Najwięcej jest liści koloru *złotego*. Te, które *zrzuci z drzew*, tworzą na ziemi *różnobarwny dywan*. Jesień zachowuje się jak człowiek – *szepta, opowiada, jak matka – dotyka powierzchni ziemi, głaszcze ją*. Nie chodzi z pustymi rękami. Przynosi pełne *kosze darów – owoców*. *Żegna odlatujące ptaki*. Czasami ma *mokrą sukienkę, bo niebo płacze*. Przynosi dzieciom *radość, rzuca im kasztany i liście na bukiety*. Jej czas to *droga od lata do zimy*.

Zima

Zima to *pani, królowa, czasem malarka*. Jest *ciepło ubrana w biały szal, białą pelerynę czy futro, mieszka w pałacu*. *Jeździ po świecie swymi saniami i sypie, rozsypuje śnieg*. Wtedy *cały świat jest taki piękny i biały*. Zachowuje się jak królo-

¹⁰⁵ Odwołuję się do tego aspektu znaczenia wyrazu *szablon*, który odnosi się do odtwarzania schematów myślowych (SJPSz, T. 3: 388).

wa, ale też jak matka: *okrywa, opatula, otula* przyrodę ciepłą, *śniegową pierzynką* i *usypia ją do snu*. Szyby *maluje* w koronkowy wzór. *Mrozem ścina lód* na rzece. Korzystają z tego *dzieci*. *Jeżdżą na sankach, na nartach, bawią się, lepią bałwany*. To im daje wiele radości. *Wszędzie słychać ich śmiech*. Zima odchodzi, gdy przychodzi wiosna.

Wiosna

Wiosna jest *młodą osobą* – *księżniczką, panienką*. Przychodzi, gdy odchodzi zima. Po znakach widać, że *już jest*. Ma *zielony fartuszek* i *kwiaty w koszu*. W swych *żółtych włosach* wygląda *pięknie* i *radośnie*. Porusza się *szybko, skacze, biegnie, mknie*. Wita *wracające ptaki* i *budzi zwierzęta*. *Rozrzuca kwiaty na trawniki i łąki*. *Zieleni łąki i drzewa*. *Młode kwiaty budzą się ze snu* i *odwracają swe główki do słońca*. A ono *świeci* coraz *mocniej*. *Ptaki wyśpiewują od świtu*. *Ludzie stają się radośni*, a *dzieci bawią się na dworze*.

Przedstawione stereotypy dotyczą głównie zabiegu personifikacji. Personifikowane są pory roku (najważniejsze) i ważne elementy obrazu (kolekcji) ze względu na pełnioną w obrazie funkcję. Ekspozuje się je wtedy w odpowiednim schemacie składniowo-semantycznym (w funkcji subjektu czy w kontekście czasowników kauzatywnych – agensa-wykonawcy) i poddaje pozytywnemu wartościowaniu. Schematyczne jest też profilowanie kolorystyki pór roku (każda z pór roku ma dominację kolorystyczną lub, w wypadku lata, plamki różnych kolorów). Dosyć charakterystycznie przedstawiony jest czas w scenach. Dzieci w swych określeniach posługują się wydarzeniami w celu zaznaczenia początku i końca, znakami trwania i skracają czas oczekiwania na coś przez stosowanie partykuły *już*.



Rozdział piąty

Językowy obraz tradycji kulturowych

Dziecięce doświadczanie czasu i przestrzeni ma związek z liturgicznie zmieniającymi się porami roku, a także z poznawaniem świąt i obrzędów, w tym szczególnie „dziecięcych” – Wielkanocy, wakacji, dnia św. Mikołaja, Bożego Narodzenia. Stanowią one punkt wyjścia włączenia się w tradycje regionalne i w szeroki nurt kultury narodowej. Zakorzenienie w kulturze przejawia się także w języku dziecka, które posługując się nim, może jeszcze nieudolnie, ale w naturalny i nie zawsze poddający się konwencjom sposób, oddaje specyficzną wizję świata. Ten specyficzny punkt widzenia świata w języku (Bartmiński 1990b: 111) doskonale ukazuje językowa interpretacja zwyczajów związanych z obchodzeniem dnia św. Mikołaja i świąt Bożego Narodzenia, tak ważnych dla interpretującego je podmiotu – dziecka.

W analizie językowego obrazu tradycji kulturowych wzięto pod uwagę kilka gatunków wypowiedzi: listy do Świętego Mikołaja, wiersze i opisy dziecięce (90 wierszy, prawie 100 listów i 60 opisów¹). W tekstach tych zarysowano specyficzny obraz tradycji. Celem tego rozdziału jest odtworzenie stereotypowego wizerunku Świętego Mikołaja oraz stereotypów związanych z obchodami świąt Bożego Narodzenia z konceptualizacji dziecięcych.

¹ Materiał zawiera 97 listów do świętego Mikołaja (pisanych 7 grudnia z podziękowaniem za prezenty): 47 listów dzieci 10-letnich (uczniów klasy IV) i 50 listów dzieci 12-letnich (uczniów klasy VI) szkoły miejskiej w Czeladzi (1992 r.), Chorzowie i Katowicach (1998 r.). Dla uwiarygodnienia pisania listów do świętego uczące zaproponowały, by dzieci – przywołując konwencję snu – opowiedziały adresatowi: obdarowującemu je św. Mikołajowi, o okolicznościach, w jakich upominki do nich trafiły. Opisy świąt powstały w szkole (w klasach III i VI – w Bytomiu, Dąbrowie Górniczej i Rudzie Śląskiej). Dzieci opisały święta Bożego Narodzenia i zwyczaje, które im towarzyszą w domu rodzinnym (30 tekstów napisały dzieci 9-letnie i 30 – 12-letnie).

Wizerunek Świętego Mikołaja

Refleksje dotyczące pisania wiersza o świętym, także sytuacja pisania listu do Mikołaja i chęć przybliżenia sobie adresata² sprowokowały dzieci do opisywania jego wyglądu i cech, do wyliczania możliwości, atrybutów, pełnionych funkcji, wreszcie sposobu jego pojawiania się. Fragmenty tekstów (por. *Aneks*) najlepiej ukazują dziecięcy punkt widzenia świata, oddając językowo-kulturowy obraz tej niecodziennej postaci.

Legenda i tradycja związana ze świętym

Przed przedstawieniem dziecięcej wizji dnia (nocy) św. Mikołaja spójrzmy na ewolucję wyobrażenia świętego od czasu jego zadomowienia się w kulturze europejskiej. Autentyczny święty to biskup Miry, miasta w Azji Mniejszej, z pierwszej połowy IV stulecia, biskup, którego kult w chrześcijaństwie wschodnim datuje się od VI wieku, a w zachodnim od końca IX wieku i osiąga swe apogeum w pierwszej połowie XII wieku (De l Re 1967: 935–936, Fros, Sowa 1976). Z tej też przyczyny najwcześniejsze wyobrażenia o wyglądzie świętego, które przetrwały w ikonografii kościoła wschodniego, znajdują odzwierciedlenie w wizerunkach Mikołaja w złoto-białej szacie, z głową zwieńczoną tylko aureolą (bez nakrycia)³. Tam też przedstawiany jest on jako człowiek jeszcze w sile wieku, z krótką brodą i wąsami (rzadko – z siwymi). Dopiero w kościele rzymskokatolickim malowano go w purpurze biskupiej, początkowo bez mitry, jako postać w podobnym wieku, z krótkim zarostem – wizerunek pozostawał pod wyraźnym wpływem sztuki bizantyjskiej⁴. W późniejszych wyobrażeniach widać już wpływ sztuki kościoła zachodniego i tradycji Złotej Legendy, która przypisuje Mikołajowi wiele czynów na rzecz biednych, dzieci, ubogich panien, niewinnie uwięzionych, żeglarzy. Przedstawiano go wtedy jakby bardziej prywatnie, ubranego w purpurową pelerynę, ale bez ornatu, za to z mitrą, często z pastorałem; znacznie starszego, z długą i zawsze siwą brodą. Nierzadko na tych wizerunkach jego rekwizytem była torba na monety, a towarzyszyły mu dzieci lub panny.

² W innym miejscu (B. Niesporek-Szamburska: *Komunikacja dzieci w języku pisanym (na przykładzie listów do świętego Mikołaja)*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole 1994) pisałam o posługiwaniu się przez dzieci formą listu.

³ Tak jest przedstawiony Mikołaj na malowidłach pochodzących z Bejrutu (VI w.), Kijowa – cerkiew Sofii (XI w.), oraz w Biblii Leona Patriciana (X w.).

⁴ Tak przedstawiony został Mikołaj między innymi na mozaice w bazylice św. Marka w Wenecji (XIII w.).

Legenda zadecydowała o popularności św. Mikołaja wśród ludu – na wschodzie, na południu i północy Europy: we Francji, Włoszech, w krajach nordyckich, słowiańskich i germańskich, wcześniej dotarła ona do wysp brytyjskich (Celetti 1967: 941–945). Mikołaj „przewędrował” też za ocean do Argentyny i krajów Ameryki Północnej. Bogactwo reprezentacji w różnych kulturach wprowadziło do wizerunku Mikołaja rozmaite transformacje. Generalnie w przekazach ludowych przydano mu długą, białą brodę zamiast bizantyjskiego zarostu, jak również przypisano przychodzenie w nocy (6 grudnia – w dniu jego czci) do domów dobrych dzieci w celu ich nagrodzenia (Del Re 1967: 937).

Stopniowo jego wygląd traci religijny charakter: jego szata nie przypomina już biskupiego ornatu – jest czerwona i obramowana futrem, zamiast mitry ma czerwony kaptur (Celetti 1967: 947). Nordycki folklor czyni z niego sympatycznego, starego mężczyznę o różowych policzkach, z długą białą brodą, odzianego w czerwoną szatę, który przybywa z bieguna północnego (bądź z Grenlandii, z Laponii, czy wreszcie z nieba) w saniach zaprzężonych w renifery. W folklorze anglosaskim otrzymuje imię Santa Claus. Tam jego wizerunek określa także sposób wejścia do domów grzecznych dzieci (przez komin) i pozostawiania prezentów w przygotowanych pończochach w wigilię Bożego Narodzenia (Room 1986: 335). W folklorze słowiańskim ten szczegół jest pominięty: Mikołaj najczęściej przybywa z nieba, by grzecznym dzieciom zostawić prezenty pod poduszką czy na oknie (Kraśnińska 1989, Uspienski 1985). Wreszcie folklor amerykański, związany z nordyckimi legendami, opisuje świętego jako czarodzieja, który karze i nagradza, a przybywa w sposób niezwykły – współcześnie nawet helikopterem (Farmer 1992: 355). Tradycja świecka czyni z Mikołaja komercyjną atrakcję dużych domów towarowych czy imprez dla dzieci na całym świecie: tam siedzi on w bajkowo-świętecznym otoczeniu i osobiście rozdaje prezenty. Zachowany zostaje jego świecki, czerwony strój, istotnym elementem wyglądu stają się ciepłe wysokie buty i rekwizyt: wielki worek z prezentami czy stojąca obok niego choinka. Jego obraz w różnych wariantach utrwała też literatura dla dzieci (np. Tolkien 1982, Bricusse 1993).

Wizerunek Mikołaja „oderwał się” od swego pierwowzoru, stając się stereotypowym wyobrażeniem mitologicznym⁵, a więc kulturowo-językowym wyobrażeniem: „taki, jaki może być”, „taki, jaki prawdopodobnie jest” jego „obraz w głowie ludzkiej” i zarazem przyswojona o nim opinia (Bartmiń-

⁵ Dla przypomnienia: na stereotyp (semantyczny) Mikołaja będzie się składać lista cech, które go opisują. O ile stereotyp wyznacza pewien zakres możliwości (np. rodzaje stroju Mikołaja, różne możliwości zjawienia się w domu dziecka), o tyle prototypowy okaz Mikołaja zajmie jakieś wyznaczone miejsce na tej skali (np. *ma długi, czerwony płaszcz; wchodzi do domów przez okno*). Postać Mikołaja należy do bytów wyobrażeniowych (wszyscy jesteśmy jako użytkownicy języka zaznajomieni z jego stereotypem i niewiele możemy powiedzieć na temat jego prototypu). Dla dziecka, które długo kojarzy przebranego za Mikołaja z jego autentyczną postacią, prototyp Mikołaja (najlepszy egzemplarz) jest łatwy do określenia (por. Kardeła 1988, 1990: 38).

ski, Panasiuk 1993: 371–374). Na stereotypowe treści wyobrażenia Mikołaja wskazuje jego utrwalenie w języku polskich porzekadeł, przysłów. W nich zostaje skojarzony ze zmianą pory roku – z nadejściem zimy: *Na Mikołaja porzuć wóz, a zaprzęż sanie; Na Mikołaja staną koła*, oraz z rolą dawania prezentów jako nagrody za posłuszeństwo czy dobroć: *Na Świętego Mikołaja czeka dzieciąt cała zgraja: da posłusznym ciasteczko, złych pokropi różeczką*. Wskazane jest też miejsce występowania (podkładania prezentów): *Na Świętego Mikołaja ciekawość się podwaja: panny patrzą pod poduszki, czy tam nie ma jakiej duszki* (Adalberg 1889–1894: 307).

Układ kategorii w profilu świętego

Spróbujemy wskazać, na podstawie dziecięcych wypowiedzi, które cechy treściowe jawią się w nich jako cechy charakterystyczne dla Mikołaja, jaką kategorię poznawczą reprezentują, jaki zespół „aspektów” postaci w nieprzypadkowym porządku biorą dzieci pod uwagę, jaką swoistą konfigurację czy profil pojęcia tworzą (Bartmiński 1990b: 116–119). Dane z tekstów dziecięcych układają się w kilka faset⁶ (por. tabelę 6 i 7).

Tabela 6

Wizerunek Mikołaja w listach*

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Strój, inne elementy wyglądu, rekwizyty	
1) <i>czerwony, piękny, ładny, długi płaszcz, ubranie, strój; czerwona czapka, czapa, wielka, duża, z białym pomponem; wielkie, ogromne, wysokie, długie kozaki, buty;</i>	1) [płaszcz czerwony] <i>obszyty kozuchem, w srebrne księżyce, gruby kozuch; [czapka czerwona] z wielkim [białym pomponem]; czarne [kozaki]; [czerwone] spodnie, czarny, gruby pasek;</i>
2) <i>długa, biała broda;</i>	2) [broda] <i>aż po pas, [długa] po pas, siwa, [biała] jak mleko; śnieżnobiałe włosy, czerwone policzki, pulchna twarz, małe, okrągłe, zamrożone okulary; staruszek uśmiechnięty serdecznie, przyjaźnie;</i>
3) <i>wielki, duży, ogromny worek, wór z prezentami, czerwony.</i>	3) <i>dwa worki na prezenty, torba, prezenty, choinka.</i>
Role	
1) rozdawanie, dawanie prezentów, obdarowywanie prezentami;	1) <i>nagradzanie grzecznych dzieci: czy w tym roku byłam dobra, pukasz do grzecznych dzieci i obdarowujesz je;</i>
2) <i>zabieranie na wycieczki w niedostępne miejsca: na gwieздną wycieczkę, na biegun północny, do Disneylandu.</i>	2) <i>spełnianie życzeń: twe [czyli dziecka] życzenie się spełni;</i>

⁶ Faseta „cechy” została włączona do pozostałych faset.

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
	3) niesienie pokoju: <i>rozsyłał mu [czyli Mikołajowi] się worek z prezentami. Po chwili uci- chła cała wojna: wszyscy żołnierze rzucili się na worek.</i>
Zaprzęg (sposób przywożenia prezentów, rodzaj środka lokomocji)	
1) <i>sanie duże, wielkie, potężne, sanie piękne, wspaniałe;</i>	1) [sanie] <i>białe, z dzwonkami, sanki, wielki sa- mochód, latający dywan;</i>
2) sanie zaprzężone w: <i>renifery, piękne reni- fery.</i>	2) zaprzężone w: <i>białe konie, latające konie, dwa ładne jelenie, małego osiołka.</i>
Miejsce, z którego przybywa (siedziba)	
1) z <i>nieba: jechałeś z nieba, ruszyłeś do nieba, leci od księżycy, porwałś mnie na chmurę;</i>	1) dom towarowy: <i>kiedy weszliśmy do wielkie- go domu towarowego, pod wielką choinką sie- działeś Ty;</i>
2) z północnej krainy: <i>z bieguna północnego, arktyczny Mikołaj, z pięknej krainy Laponii;</i>	2) kraina zabawek: <i>przejażdżka wraz z Tobą po wspaniałej krainie zabawek;</i>
3) z bajki magicznej: <i>krasnale – pomocnicy, latający dywan – jako pojazd.</i>	3) zaczarowana szafa, przez którą wchodzi się do krainy św. Mikołaja: <i>weszłam do tej szafy i znalazłam się w jakiejś innej krainie. Była to kraina św. Mikołaja.</i>
Sposób realizacji podstawowej roli (doręczenia prezentów)	
1) sposób wejścia do domu dziecka:	1) sposób wejścia do domu dziecka:
a) wejście typowe: <i>przyszdeś, przyjechałeś do mnie, wchodziłeś przez otwarte drzwi, stanąłeś przed klatką i zadzwoniłeś;</i>	a) wejście „magiczne”: <i>nie wiem nawet, w którym momencie w pokoju zrobiło się jasno i ujrzałam Ciebie, siedziałeś nagle ja- koś na kanapie w moim pokoju, a ja wca- le nie wiedziałam, skąd;</i>
b) wejście przez okno: <i>przez okno wszedłeś, zaczął po cichutku otwierać okno, zapukał cichutko do okna, rozbijając szybę wleciał do pokoju;</i>	
c) wejście przez komin: <i>wchodzi przez komin, saniami zaparkował na dachu i wszedł przez komin, wrzucałeś prezenty przez komin;</i>	
2) sposób pozostawienia prezentu:	2) sposób pozostawienia prezentu:
a) wręczenie osobiste: <i>z kieszeni wyjąłeś samochód i dałeś, podarowałeś mi podarunek, wyciągałeś różne drobiazgi i rozdawa- łeś je dzieciom;</i>	a) schowanie w skarpecie: <i>wsadziłeś mi je [prezenty] pod poduszkę i do wielkiej skarpety;</i>
b) schowanie pod poduszką, koło łóżka: <i>znalazałam je pod poduszką, rano zobaczy- łam pod poduszką prezent, wsadziłeś je pod poduszkę;</i>	b) pozostawienie na oknie: <i>co roku na pa- rapecie czekał na mnie prezent.</i>
c) pozostawienie – bez określania miej- sca: <i>jak się obudziłam, prezenty były, cze- kały już na mnie prezenty, obudziłam się i zobaczyłam prezenty.</i>	

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Czas wykonywania roli (rozdawania prezentów)	
1) nocą – z 5 na 6 grudnia: <i>w nocy, z soboty na niedzielę, z piątku na sobotę, nad ranem;</i>	1) wieczorem – 6 grudnia: <i>znalazłam je [czyli prezenty] dopiero, jak szłam spać;</i>
2) co roku .	2) w dzień – 6 grudnia: <i>gdy przyszedłam do domu po kościele, czekały już na mnie prezenty.</i>
Relacja dziecko – Mikołaj (stosunek dziecka do postaci, oceny emocjonalne)	
1) <i>drogi, kochany, Święty Mikołaj.</i>	1) <i>miły Mikołaj.</i>

* Objaśnienia:

- kursywą oznaczono cytaty z tekstów dzieci;
- czcionką pogrubioną – kategorie i przykłady typowe bardzo (I pt);
- w nawiasy kwadratowe w prawej kolumnie wpisano kategorie typowe, których uzupełnienie stanowią jednostkowe konceptualizacje.

Tabela 7

Wizerunek Mikołaja w wierszach

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Strój, inne elementy wyglądu, rekwizyty	
1) czerwony strój;	1) <i>czerwony płaszcz, kaftan, futro, czerwony Mikołaj; czerwona czapka, czepek duży;</i>
2) <i>staruszek wąsaty, siwy; długa broda, biała, śnieżna, siwa, aż po pas;</i>	2) [broda] <i>srebrna; pękaty brzusek;</i>
3) worek, wielki wór; <i>choinka.</i>	3) [wór] <i>posztywany, pełen dziur;</i>
	4) <i>towarzysze: pomocnicy z każdego boku, krasnale, piaszek.</i>
Role	
1) rozdawanie, przynoszenie prezentów, dawanie prezentów za dobre zachowanie.	1) <i>spełnianie życzeń, marzeń: zniszcz smutek, nakarm nadzieję, spełniły się życzenia;</i>
	2) <i>Mikołaj opowiada dzieciom bajeczki.</i>
	3) <i>karcenie: niegrzeczne dzieci [...] różgą bije.</i>
Zaprzęg (sposób przywożenia prezentów, rodzaj środka lokomocji)	
1) <i>sanie duże, wielkie, zaczarowane, saneczki z dzwonkami, dzwoneczkami;</i>	1) [saneczki] <i>złote;</i>
2) <i>sanie zaprzężone w: renifery.</i>	2) <i>sanie zaprzężone w: siedem kucyków;</i>
	3) <i>przybycie na piechotę: sam chodzi przez mroźną zimę.</i>
Miejsce, z którego przybywa (siedziba)	
1) <i>zjawia się nie wiadomo skąd, z daleka: przyjedzie, przyjdzie, zjawia się, odchodzi w gęstwinie, pojawia się zza sosny;</i>	1) <i>z Grenlandii;</i>
2) <i>z zaczarowanego miejsca: ma zaczarowane sanie, fabrykę zabawek z krasnalami, ma złote saneczki, jest zaklęty;</i>	2) <i>ze swojego domu.</i>
3) <i>z nieba: wyjeżdża zza chmury, powraca na niebo; jest z raj.</i>	

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Sposób realizacji podstawowej roli (doręczenia prezentów)	
1) sposób wejścia do domu dziecka: a) nleokreślone : <i>Mikołaju, przyślij, przynieś, zostaw [prezent];</i> b) wejście „normalne”: <i>puka do drzwi, wchodzi w nasze progi, do kuchni, przychodzi do nas.</i>	1) sposób wejścia do domu dziecka: a) przez komin: <i>wpadnie przez komin;</i> b) przez okno: <i>wyszedł przez okno.</i>
2) sposób pozostawienia prezentu: a) pozostawienie , pojawienie się prezentów pod choinką .	2) sposób pozostawienia prezentu: a) osobiste wręczenie: przez Mikołaja, przez Gwiazdora; b) pozostawienie <i>na krzeselku</i> .
Czas pełnienia roli (obdarowywania prezentami)	
1) w wigilię Bożego Narodzenia: <i>święta nadchodzą, Wigilia nastała;</i> 2) co roku.	1) wieczorem lub nocą.
Relacja dziecko – Mikołaj (stosunek dziecka do postaci, oceny emocjonalne)	
1) pozytywny i bliski: <i>chciałbym, mój drogi staruszk, prosić Cię, nasz Mikołaj, poczywy Mikołaj staruszek;</i> 2) pełen ciepłych uczuć: <i>kocham Cię, Mikołaju, kochany Mikołaj, dziadzio, dziadziuś, dzieci go lubią, kochają, z radością czekają;</i> 3) relacja odwrotna: Mikołaj – dzieci <i>Mikołaj kocha dzieci, zna nasze życzenia.</i>	1) [pozytywny.] z chęcią obdarowania Mikołaja: <i>zrobimy mu teraz prezent gwiazdkowy.</i>

* Por. objaśnienia pod tabelą 6.

Rola – przynoszenie prezentów

Analiza materiału pochodzącego z tekstów pokazuje, że w wizerunku świętego najczęściej (1 pt – 80% tekstów) określona jest rola, którą wypełnia Mikołaj: **przynoszenie prezentów, obdarowywanie**. *Prezent* – *prezenty* to najczęściej występujące w tekście listów rzeczowniki (to wręcz słowo-klucz listów) i wyraz częsty w wierszach (41. pozycja na liście rangowej rzeczownika). Aż w 89% listów dzieci dziękują za prezenty. Pojawiają się one w najrozmaitszych kontekstach, także w zdaniach zawierających uogólnione sądy, typu: Ty [Mikołaj] *obdarowujesz nas prezentami*; czy w kontekstach z wierszy: *Przyjdzie Mikołaj, paczki przyniesie; Mikołaju [...] / Czy pamiętasz o prezentach; Święty Mikołaj [...] Jeździ rozdawać dzieciom prezenty; Mikołaj prezenty roznosi; List do św. Mikołaja / pisze dzieci zgraja. / Proszę o ładne zabawki; Mikołaj do nas zmierza, / Gwiazdor sprawiedliwie paczkami dzieli; Idzie Mikołaj [...]. / Lubią go dzieci, bo da im dary; Przyjdzie Mikołaj z prezentami; Sam chodzi przez mroźną zimę / tędy i owędy, / roznosi dzieciom prezenty; Aż tu nagle Mikołaj się zjawia z wor-*

kiem pełnym zabawek; Nasz Mikołaj już się zbliża [...]. / Dostaniemy po prezencie, / Takim jak kto będzie chciał; Mikołaju drogi, moc prezentów nam daj; To Święty Mikołaj [...], / Ma prezentów moc [...]. / Chce je rozdać dzieciom; Mikołaj wiezie prezenty / do mojej chateczki; Lubię, gdy Mikołaj do mnie przychodzi. / Lubię, gdy daje mi prezenty; Czerwony Mikołaj już wyjeżdża zza obłoków, [...] / Już dzieci czekają na swe prezenty; Jadą sobie Mikołaje [...]. / Wiozą wszędzie, w różne kraje / kolorowe prezenty; Jeśli grzeczni będziecie, / to Mikołaj przywiezie prezenty; Mikołaju, chodź do dzieci [...], / Porozdawaj upominki.

Prezenty stają się obiektem najrozmaitszych czynności Mikołaja, który je: rozdaje, daje, wiezie, rozwozi, nosi, przynosi, roznosi, zostawia, wrzuca, wręcza, obdarowuje i obrzuca nimi. Są one: kolorowe, ładne, wielkie. Mówi się o wszystkich prezentach, otrzymanych, jest ich moc, dużo, masę; podobają się, jest się z nich zadowolonym, sprawiają radość, czeka się na nie.

Różnice w konceptualizacji w obu formach zaznaczają się na poziomie nazywania. **W wierszach** prezenty częściej są nazwane konkretnie (kategorie podrzędne – kierowane do konkretnego odbiorcy): *Dla Jasia choinkę wiezie z bombkami, / Dla Zosi i Kasi drugą z lampkami; Parę kapci / Daj mej babci. / A mój dziadziuś ukochany / Czeką na fotel bujany; piąty zabawki przynosi; dzieci zgrają, / Proszą o ładne zabawki, / ubranka i czekoladki; Co ma w worku? / Zabawki, różgi czy smakołyków koszyczki; Paweł ma samochód, Asia lalkę, / Wszyscy są weseli; Malwinka i Kryśka / dostały trzy misie, / a Ola i Ala / dostały dwie lale.* Także kategorię ogólną (podstawową) cechuje większe niż w listach zróżnicowanie językowe (*prezenty, dary, podarki, upominki, paczki, pudełka*). **W listach** jest ona nazwana ogólnie⁷, natomiast w wartościującym kontekście tego rzeczownika (*ładne, bardzo ładne, najładniejsze, piękne, wspaniałe prezenty*) przejawia się pozytywna ocena święta.

W wierszach jednostkowo prezenty są określone metonimicznie jako rekwizyt Mikołaja: *A na saniach wielki wór; w garści ścisnął wielki wór.*

Mają też inny, niematerialny charakter: *Chciałbym [...] / prosić cię o litr wolności dla czarnych ptaków / i – jeśli to możliwe – tonę przyjaciół dla każdego z mych rodaków! // O, i jakbyś miał w zapasie, to przyslij garsteczkę szczęścia! / Niewielką, maluteńką; Mamie przynieś wiarę w ludzi, / Niech co rano z nią się budzi. / Dużo szczęścia memu tacie, / Nie zapomnij też o bracie. // [...] Dla mnie przynieś tyle mocy, / Aby się nie bała nocy. / I bym mogła zmienić świat, / Tak, by nikt już nie miał wad. // Chcę, by ludzie od tej chwili / Byli wciąż dla siebie mili. / I od czerwca aż do maja / Brali przykład z Mikołaja; Więc jeśli możesz / dostrzec nas w tłumie, / zniszczyć smutek, / nakarmić nadzieją, / radość ofiarować osobom nieznanym, / sprawić, by / dorośli byli dorosłymi, / a dzieci dziećmi, / Uczyni to! / Proszę, / Zbuduj dla wszystkich – / małych i dużych, / jeden dom pełen szczęścia. / A cały świat pomaluj / w piękne kolory tęczy. / Zobaczysz wtedy na pewno / Wdzięczność; Proszę cię, że-*

⁷ Tylko w 7 listach podano nazwy konkretne: *dużo słodyczy i zabawek, lalki, samochód, piękny puchaty miś, mały misiek, pomarańcza i czekolada, piękne, białe żywy.* I wtedy do rzeczowników dodawane są określenia wartościujące.

byś, / pogodził skłócone grzechem / rodziny, by inni ludzie / nie cierpieli z ich winy. // Pomóż dzieciom bezdomnym / odnaleźć rodziców. by / dłużej nie cierpieli / bez domów na ulicach. / Spraw, by wszyscy / ludzie mali i duzi / weseli uśmiech mieli zawsze / na swej buzi. // Kochany Mikołaju, / Mikołaju Święty, / dziękuję ci za te prezenty; I te prezenty serdeczne / Niech każde dziecko ma.

Tę odmienność w profilowaniu można uznać za zależną od gatunku wypowiedzi (nie zależy ona od wieku dziecka). Językowo wyraża się to użyciem kategorii wolicjonalnych (trybu rozkazującego i przypuszczającego): *chciałbym prosić, bym mogła zmienić, przyślij, przynieś, nie zapomnij, uczyni to, zbuduj, pomóż*, czy jeszcze bardziej kreatywne: *niech się budzi, niech ma*.

W wierszu typowe stają się także konceptualizacje podkreślające nagradzanie prezentami za bycie grzecznym, posłusznym (jednostkowe w listach): *Rozniesie prezenty dla grzecznych dzieci; Mikołaj [...] / prosi: / bądźcie grzeczne przez rok cały, / w zamian dam ja wam prezencik mały; Co rok Mikołaj Święty / Tylko grzecznym dzieciom rozdaje prezenty / [...] A niegrzeczne dzieci / Ów święty różgą bije; Już dzieci czekają na swe prezenty, / a kto grzeczniejszy – więcej ich otrzyma; Jeśli grzeczni będziecie, / to Mikołaj przywiezie prezenty; Kto był grzeczny przez rok cały, / dostanie prezent wspaniały. / Kto nie słuchał mamy, taty, / ten dostanie różgą baty; Święty Mikołaju, zostań jeszcze z nami. / Wrócę za rok o tej samej porze. / Bądźcie grzeczne*. Nagradzanie za dobre zachowanie staje się typowe w tekstach dzieci młodszych (7–10 lat). Jednak kara za nieposłuszeństwo wymieniana bywa już tylko w konkretyzacjach jednostkowych tych dzieci (w listach brak takich konceptualizacji).

Czas Mikołaja

Różnie w obu formach jest też profilowana kategoria **czasu przychodzenia Mikołaja** (I pt).

Czas, jako jedna z okoliczności otrzymywania prezentów, ma w analizowanych listach bardzo ważne znaczenie: nie wystarcza zastosowane często określenie: *nocą, w nocy*. Dla dzieci istotne jest precyzyjniejsze jego ujęcie: w co drugim liście pojawia się wyrażenie *z soboty na niedzielę, z piątku na sobotę*⁸. Określenie czasu otrzymywania prezentów zmieniło się prawie całkowicie w wierszach.

W tej kategorii wyraźnie widać różnice w kreowaniu obrazu w zależności od gatunku wypowiedzi. Czas przychodzenia Mikołaja z prezentami jest w wierszach prawie bezwyjątkowo wiązany z Bożym Narodzeniem. Językowo bywa to wyrażone zróżnicowanym określeniem świąt: jako Wigilii, świąt zbliżających się, nadchodzących, pachnących; wymienieniem atrybutów świąt – choinki, szopki, czynników towarzyszących, a najczęściej przejawia się

⁸ W latach, kiedy dzieci pisały swoje listy, noc z 5 na 6 grudnia przypadała na niedzielę (1992 r.) i na sobotę (1998 r.).

w tworzeniu kolekcji: *Mikołaj* otwiera miejsce dla *choinki*, *choinka* – dla *Mikołaja*. Być może ujawnia się w tym fakcie łączenie *choinki* jako atrybutu *świąt* z *choinką* jako rekwizytem ze stereotypu obrazkowego *Mikołaja*, np.: *Nadchodzą święta. / Wigilia za pasem. / Mikołaj [...] / choinkę wiezie z bombkami; Choinka już czeka, Wigilia nastała. / [...] Przyjdzie Mikołaj, paczki przyniesie; Stoi choinka pośrodku pokoju / – rozsyła wszędzie swe blaski. / Wieczorem lub w nocy wpadnie przez komin / do dzieci Mikołaj Święty; Panna choinka / stroi się, jak może / [...] O, już jestem piękna cała. / Będę teraz na Mikołaja / cierpliwie czekała; Dzieci go [Mikołaja] bardzo za to kochają, / bo pod choinką co rok coś mają; Zbliża się gwiazdka wielkimi krokami, / przyjdzie Mikołaj z prezentami. / Zielona choinka okryta bombkami; W domach wszystkich lampki choinki, / [...] Aż tu nagle Mikołaj się zjawia / z workiem pełnym zabawek; Nasz Mikołaj już się zbliża, / już saneczki dzwonią. / I choinka błyszczy w domu, / A na dachu dużo szronu; I już choinka ładnie ubrana. / Co rok Mikołaj Święty, / [...] rozdaje prezenty; Jedzie Mikołaj na saniach, / [...] Prezentów ma cały wór, / pod choinką ledwo zmieszczą się; Mikołaju, Mikołaju, / [...] Czy pamiętasz o prezentach / I o nadchodzących Świętach?; przyślij [Mikołaju] garsteczkę szczęścia! / [...] na tę jedną, jedyną noc. / Noc, w którą zwierzęta przemówią; Zbliżają się święta. / [...] / List do Świętego Mikołaja / pisze dzieci zgraja; Przy oknie siedzą dzieci, / wypatrują pierwszej gwiazdki, [...] / Kłóż to do drzwi puka? / [...] / Ach, to nasz Święty Mikołaj; Dzieci z radością czekają końca. / By szopka i Mikołaj / Gościły wraz z Dzieciątkiem / We wszystkich domach; Mikołaju, chodź do dzieci, / bo już pierwsza gwiazdka świeci.*

Czas z bardzo konkretnie i precyzyjnie określanego (w listach) zmienia się na czas zależny od innych wydarzeń: czas pierwszej gwiazdki, *choinki*, *kołęd*, *wieczór* lub *noc* mówiących zwierząt. Określanie go za pomocą innych wydarzeń (jak w języku potocznym – Wojciechowski 2000), zrównuje czas nadejścia *Mikołaja* z czasem *Bożego Narodzenia*. Kształtowanie przestrzeni i czasu za pomocą języka jest typowe dla wypowiedzi kreatywnych (Dobrzyńska 1996: 125–126).

Podobnie w wierszach i w listach dzieci określają cykliczność przychodzenia *Mikołaja* (II pt). W listach precyzowana jest ona zarówno w formułach końcowych: *zapraszam Cię na drugi rok; czekam na Ciebie na drugi rok; z niecierpliwością czekam na następne święto św. Mikołaja; spotkamy się za rok; jak i w innym miejscu listu: jak co roku przychodzisz do naszych domów; co roku czekam na Ciebie*. Formuły potwierdzają stereotypowość i fakt, że dzieci odbierają to święto jako cykliczny rytuał, który w szczególny sposób przeżywają. W wierszach cykliczność obejmuje także coroczne oczekiwanie na święta: *Kochany Mikołaju! / Kiedy na Ciebie czekam; Czy pamiętasz o prezentach / I o nadchodzących Świętach?; Jeździ [...] / W ten jeden dzień, / Jedyny w roku; Aż wreszcie wita nas, / długo oczekiwany czas; pod choinką co rok coś mają; Co rok Mikołaj Święty [...] rozdaje prezenty; Kochany Mikołaju, [...] / proszę Cię w tym roku, / byś spełnił moją prośbę; Ten wspaniały dzień świąteczny / jest najmilszy [...] / Tylko szkoda, że raz w roku; Wierzcie w Mikołaja, dzieci, / to wam*

szybko ten rok zleci; Święty Mikołaju, zostań jeszcze z nami. / Wrócę za rok o tej samej porze.

Ważną rolę w określaniu czasu nadejścia Mikołaja (i świąt) odgrywa partykuła *już*. Frekwencyjnie istotna (por. listę rangową w *Aneksie*) w zależności od zastosowania w scenie (w odniesieniu do początku lub końca opisywanego kwantum) skraca poprzedzające lub opisywane zjawisko (Bańkowski 1971: 24)⁹. Tu zastosowanie *już* skraca czas oczekiwania i w ten sposób wpływa na jego profilowanie: *już jadą saneczki, już saneczki dzwonią, już brzęczą dzwoneczki*. Użycie partykuły *już* umożliwia dzieciom gatunek, w którym się wypowiadają, ponieważ wiersz w przeciwieństwie do listów pozwala na aktualizujące przywołanie wydarzenia.

Sposób podróżowania z prezentami

Na I poziomie typowości w obu rodzajach tekstów mieści się też **określanie sposobu przemieszczania się** Mikołaja z prezentami oraz **cech** (percypowanych zmysłowo: dotyczących wyglądu Mikołaja, prezentów, zaprzęgu i ocen emocjonalnych¹⁰).

Wśród typowych określeń **sposobu podróżowania** jako środek lokomocji najczęściej wymieniane są w wierszach i w listach *sanie*, np.: *jedzie saniami, jeździ dużymi, pięknymi saniami, sanie zaczarowane, sanie z dzwoneczkami, Mikołaj [...] pędzi w saniach, już saneczki dzwonią, pędziły sanie Świętego Mikołaja, już jadą saneczki, jadą sobie Mikołaje na saneczkach złotych, jedzie Mikołaj na saniach, w wielkich saniach, jeździ saniami*. Typowe określenia z listów dotyczą ich rozmiaru: *duże, wielkie, potężne*, wartościowania wyglądu: *piękne, wspaniałe*. W wierszach dzieci używają tych określeń (*duże, wielkie, piękne*) znacznie mniej.

Charakterystyczne **określenie zaprzęgów** sań w wierszach to: *w zaprzęgu zawsze z reniferami, ma też renifery, zza sosny renifery bieżą, sanie zaprzęgnięte w renifery (!), jeździ saniami ze swoimi reniferami*, tylko jedna konkretyzacja wskazuje na inny zaprzęg: *sanie zaprzężone w siedem kucyków*¹¹.

W listach jest ono leksykalnie zróżnicowane. Nieco rzadziej występują *sanie zaprzężone w renifery (piękne)*. Warto przyjrzeć się w tej kategorii konceptualizacjom jednostkowym. *Renifery* są egzemplarzem oddalonym od prototypu w kategorii zwierząt pociągowych, dzieci wymieniają więc nazwy innych zwierząt: *koni (białych), jeleni, osiołka*. Znaczenie pojęcia „renifer” ma dla dzieci

⁹ Por. też funkcję partykuły *już* w kategoriach „metasądów” wg A. Wierzbickiej: (Wierzbicka 1968: 113), a także opis partykuły w SJPd. Por. przypis 39 w rozdziale czwartym.

¹⁰ Omówię je łącznie z interpretacją kategorii wyglądu.

¹¹ Zastanawiające może być pozornie błędne użycie konstrukcji: *sanie zaprzężone w renifery*, realizowanej jako *sanie w zaprzęgu z reniferami, sanie z reniferami, sanie zaprzęgnięte w renifery (!)*. Jeśli spojrzymy na inne użycia: *ma renifery, renifery bieżą*, możemy dojść do wniosku, że równie istotne znaczenie ma tu „ważność” wszystkich elementów zaprzęgu, tzn. woźnicy, pojazdu i zwierząt.

rozmyte kontury („mglisty obszar” prototypu), wypełniają więc te kontury intuicyjnie, według zasady podobieństwa rodzinnego (zwierzę dzikie, podobne w wyglądzie – *jeleń*; zwierzę pociągowe kojarzone z zimą – *biały koń*¹² (być może też: egzotyczne, znane zwierzę pociągowe, „koń Pana Jezusa”, więc i świętych – *osiołek*, lub niewielkie zwierzę podobne do konia – *kucyk*¹³). Porównanie własnego wyidealizowanego prototypowego obrazu zwierzęcia z konkretnym zwierzęciem nie musi być idealne, może być tylko dostatecznie dobre, by dany egzemplarz nazwać zwierzęciem pociągowym (Kardela 1990: 27).

W wierszach elementem zaprzęgu są też **dzwonki**, charakterystyczne, konceptualizowane zmysłem słuchu jako obiekty: *dzwoniły dzwoneczki u sań, już brzęczą dzwoneczki*; i czynność dzwonienia: *już saneczki dzwonią; dzwoniły dzwoneczki, już brzęczą dzwoneczki*; z pozytywną funkcją ekspresywną (zdrobienia: *dzwoneczki*); z wyraźnymi środkami artystycznymi (instrumentacja głoskowa: *dzwoniły dzwoneczki*, wyrażenia dźwiękonaśladowcze: *dzyń, dzyń, dzyń, Mikołaj do nas zmierza*). Choć jako szczegół postrzegany zmysłem słuchu są trudniejsze do przełożenia na język pisany, ich obecność w formach wierszy jest typowa.

Sposób doręczania prezentów

Na kolejnym, II poziomie typowości mieszczą się określenia **sposobu doręczania prezentów** (dostanie się do domu i sposób pozostawiania darów). **W wierszach** pozostawianie prezentu wiąże się z czasem przybycia Mikołaja – prezenty są kładzione pod choinką: *Wieczorem lub w nocy wpadnie przez komin / do dzieci Mikołaj Święty. / Stoi choinka pośrodku pokoju, / – a pod nią liczne prezenty; Dzieci go [Mikołaja] bardzo za to kochają, / bo pod choinką co rok coś mają; przyjdzie Mikołaj z prezentami, / Zielona choinka okryta bombkami, / a pod nią paczki z niespodziankami*. Takie konteksty ujawniają przyczynowo-skutkową strukturę tworzonego pojęcia (określenie „sprawcy” pojawienia się prezentów pod choinką). Na kształtowane pojęcie mogą się też nakładać gestalty doświadczeniowe, których źródło tkwi w obcej kulturze¹⁴.

¹² Tu w rozmyte kontury słowa wchodzi stereotypowe kojarzenie białego konia z nadejściem zimy – *św. Marcin na białym koniu jeździ*. Dzieci dzień *św. Mikołaja* kojarzą z nadejściem zimy, por.: *śnieg bardzo prószył; gdy jechaliśmy, na ziemi był i spał biały śnieg, i był mróz; gdy zobaczyłam przez okno śnieg, od razu poczułam, że to Ty, św. Mikołaju, byłeś w moim domu*. Por. stereotyp ludowy z przysłów.

¹³ Nazwa pojawiająca się w listach, będąca najprawdopodobniej nawiązaniem do językowego ujęcia polskiego stereotypu obrazkowego Mikołaja – tam konie najczęściej są niewielkie.

¹⁴ Literatura, filmy wywodzące się z kultury zachodniej ukazują Mikołaja jako Ojca Bożego Narodzenia (Christmas' Father). Dzieci przyjmują tę odmienność dobrze także z przyczyn rozwojowych (myślenia przyczynowo-skutkowego). W tej funkcji wielkopolski gwiazdor wymieniany jest sporadycznie, np.: *gwiazdor sprawiedliwie paczkami dzieli* ($f = 3$), a *św. Józef* nie odnotowano wcale (badane teksty pochodzą głównie z Polski południowej).

Tylko w jednostkowych konceptualizacjach mamy w tej kategorii osobiste wręczenie, pozostawienie prezentu na oknie i inne: *Mikołaj do nas zmierzra, / Gwiazdor sprawiedliwie paczkami dzieli; [Mikołaj] roznosi dzieciom prezenty, / dla rozgrzewki opowiada / dzieciom bajeczki; na krzesetko / z dużego wora wyjął pudełko; przybył do nas z podarkami. / Podzielił je między nami (!)*.

Własne doświadczenia (kontakt z osobą przebraną za Mikołaja) rzutują na fakt, że **w listach** to osobiste wręczenie przez Mikołaja jest najczęściej przywoływane (częste użycie czasowników czynnościowych: *daje, rozdaje, rozdaje – wręcza*). Rytuały kontaktowania się dzieci z osobą Mikołaja są naturalnym rodzajem działania osadzonego w subkulturze, dostarczają gestaltów doświadczeniowych, które tu stały się podstawą profilowania znaczenia (Lakoff, Johnson 1988: 261). Nieco rzadziej dzieci sięgają w tekstach do wyrażań: *pod poduszką, koło łóżka*, jako określeń miejsca pozostawienia prezentów. To ujęcie nawiązuje do słowiańskiego stereotypu ludowego. Konkretyzacja jednostkowa, sięgająca do stereotypu anglosaskiego: *wsadziłeś mi je [prezenty] pod poduszkę i do wielkiej skarpety*, jest niespójna wewnątrznie. Sąsiadują w niej ujęcia z różnych kultur. Świadczy jednak o tym, że dziecko, otwarte na nowe znaczenia, światopoglądy, kształtuje czynnie postrzeganą rzeczywistość (Trzebiński 1981).

Sposób wejścia do domu dziecka (II pt) w wierszach najczęściej nie jest określony. Jeśli zostaje doprecyzowany – Mikołaj wchodzi do domu (III pt): *O! Już puka w nasze drzwiczki!; Wpuśćmy go do kuchni. / Niech Mikołaj zmarznięty się ogrzeje; wszystkie dzieci / cieszą się, gdy wchodzisz / w ich progi; Któż to do drzwi puka? / [...] Ach, to nasz Święty Mikołaj*.

Wejście uznane za „normalne” dla człowieka (tak, jak to czyni przebrany za Mikołaja człowiek) jest najczęstsze **w listach**. Nieco rzadziej Mikołaj *wchodzi przez okno* (konsekwencja przybywania z nieba) lub *przez komin* (stereotyp anglosaski). Taki sposób jednostkowo występuje też w wierszach: *czerwony kaftan wpadł przez komin; wieczorem lub w nocy wpadnie przez komin / do dzieci Mikołaj Święty*. Są to przykłady wypełniania luki w językowym obrazie świata (por. Anusiewicz 1990: 299). Tradycja słowiańska nie precyzuje sposobu wejścia do domu dziecka, toteż organizatorzy sceny chętnie ją wypełniają¹⁵.

Siedziba Mikołaja (miejsce, z którego przybywa)

Miejsce (II pt), z którego przybywa Mikołaj z prezentami, kolejny aspekt profilowanego pojęcia, **w listach** najczęściej bywa określane jako *niebo*, typowy jest jednak fizyczny, kosmiczny jego wymiar (Bartmiński, Niebrze-

¹⁵ Mikołaj przybywa z nieba, by nagrodzić grzeczne dzieci i ukarać niegrzeczne; panował też w tradycji polskiej zwyczaj pozostawiania listów do niego na oknie; w tradycji określonych regionów znany jest sposób dostania się Mikołaja na ziemię za pomocą łańcucha czy drabiny i „lądowanie” na najwyższym drzewie w okolicy, te zwyczaje nie są jednak znane powszechnie (Kraśnińska 1989).

gowska 1998: 85): *zabrałeś mnie na gwiazdną wycieczkę; spytałam, skąd się wzięły gwiazdy*. Mniej charakterystyczne dla dzieci jest sięganie do stereotypu nordyckiego (już u nas popularnego) i określanie miejsca pochodzenia Mikołaja jako *bieguna północnego, Arktyki, Laponii*. W scenie z wierszy to miejsce występuje jednostkowo¹⁶.

Na tym samym poziomie układa się kojarzenie świętego ze **światem bajki magicznej**¹⁷ (na co niewątpliwie wpływ ma współczesny rytuał kontaktów dzieci z przebranym „odpowiednikiem” i jego bajkowym otoczeniem¹⁸). Do takiej konceptualizacji przyczynia się także literatura.

W wierszach miejsce, z którego przybywa Mikołaj, najczęściej pozostaje niedookreślone: *przyjedzie Mikołaj; Mikołaju, / Czy już jesteś w naszym kraju?; nagle Mikołaj się zjawia; zza sosny renifery bieżą; Mikołaju, skąd ty jesteś?; Jadą sobie Mikołaje / na saneczkach złotych; Mikołaj odszedł już dawno w gęstwiny; Mikołaj zmęczony na saniach do swego domu wraca*. Dzieci nie precyzują miejsca, z którego przybywa i do którego wraca Mikołaj. Zjawia się nie wiadomo skąd, jest postacią wyimaginowaną, o której istnieniu dzieci są przeświadczone. Nieco rzadziej w tych scenach święty przychodzi z *nieba (raju)* i z *zaczarowanej krainy*: *Mikołaj powrócił na niebo z gwiazdami; Czerwony Mikołaj już wyjeżdża zza obłoków, / a gwiazdki się śmieją do niego; ma też renifery i sanie zaczarowane, / pełną fabrykę zabawek, które przez / krasnali są ładnie pomalowane; Mikołaju, skąd ty jesteś? / – Jestem z raj*u.

Organizatorzy sceny z wierszy odtwarzają w języku stereotypy obrazkowe: z Mikołajem wynurzającym się z lasu, zjeżdżającym z nieba na saniach, które oglądane wielokrotnie, stały się własnością małego nadawcy. Nakreślają również wyraźne granice przestrzeni sceny: *odszedł w gęstwiny* (jest niewidoczny), *zza sosny renifery bieżą* (wcześniej nie były widziane), *nagle się zjawia, wyjeżdża zza obłoków, do swego domu wraca* (znika). Nieistotne, co się działo z Mikołajem wcześniej, skąd przybył, bo jak stwierdza jeden z autorów: *źle by było, / gdyby go nie było wcale*. Konteksty takie konotują element tajemnicy związany z postacią Mikołaja. Ukazują przestrzeń sceny jako świat wykreowany na miarę obrazka na kartce czy klatki filmu – jest tu ruch i dźwięk, a to, co się działo wcześniej, pozostaje po prostu ukryte¹⁹.

¹⁶ W wierszach czytamy: z *Grenlandii* – podobieństwo rodzinne (*zimna kraina*) i rozmyte kontury (*daleka, nieznana*) własnego prototypu (który nie musi być idealnie zbliżony) dopuszczają użycie tej nazwy zamiast *Laponii* (por. Kardeła 1990: 72).

¹⁷ W wierszach – w konkretyzacjach mniej licznych.

¹⁸ Miejsce tych kontaktów oznaczone w tekście listu jako *dom towarowy*, w tekstach wierszowanych wpisane są: *sanie zaczarowane*, pomocnicy Mikołaja – *krasnale*. Inne ujęcie jednostkowe z listów to *kraina zabawek* (prezenty!) – por. rys. 19, 20 – i *zaczarowana szafa* (o proveniencji literackiej).

¹⁹ Ujawniają się w obrazie Mikołaja dwa elementy pozornie sprzeczne: chęć wyjaśnienia, kto dostarcza prezenty, i pozostawienie w tajemnicy miejsca, z którego przybywa Mikołaj. Dla dzieci istotna jest postać – ta istnieje, natomiast to, skąd pochodzi, pozostaje sprawą wiary, prostej do zaakceptowania.

Wygląd i wartościowanie postaci

Wygląd Mikołaja należy do kategorii typowych w obu gatunkach (III pt). **W listach** dzieci dostrzegają kolejno w jego wyglądzie: *worek* (jako rekwizyt, równie częsty w wierszach), *plaszcz* (*ubranie*) i *czapkę*, w następnej kolejności – *brodę*, *kozaki*. Inne elementy wyglądu określane są jednostkowo. Najczęściej postrzeganą i wyrażaną cechą wyglądu²⁰ stanowi także czerwony kolor *stroju*, *plaszcz*, *czapki*, *worka*. Najbardziej typowe konteksty przymiotnika czerwony to: *czerwony plaszcz*, *czerwona czapka*, mniej typowy jest *czerwony worek*, jednostkowo występują: *czerwone spodnie*, *czerwone policzki*. Kolejny charakterystyczny element wyglądu Mikołaja to *broda*, często umieszczana w kontekstach: *długa broda*, *biała broda*, i jednostkowo: *broda biała jak mleko*, *broda długa po pas*, *broda aż po pas*, *broda aż do kolan* (u siedzącego Mikołaja). Ten element wyglądu zachował typowość także w wierszach (*siwą ma brodę*, *brodę ma po pas*, *ma śnieżną brodę*, *z długą, białą brodą*, *ma białą brodę*, *z długą brodą oszronioną mrozem*, *brody srebrne*). Wreszcie – buty (*kozaki*, już tylko w jednym tekście *czarne*). Typowy wygląd z tekstów nawiązuje do stereotypu znanego z wcześniejszej i współczesnej ikonografii i rysuje się w czystych barwach (np. *broda jest zawsze biała*, a tylko raz – *siwa*)²¹.

W wierszach zmienia się wygląd Mikołaja. Wprawdzie dzieci nadal uważają i odnotowują *worek* (*wór*) pełen prezentów (dodają też *choinkę* jako rekwizyt), ale traci na znaczeniu cecha koloru (czerwień, czysta biel) jako najczęściej postrzegana. Występuje ona znacznie rzadziej: *czerwony Mikołaj*; *ma duży czepek czerwony*, / *to chyba jego kolor ulubiony*; *czerwony kaftan wpadł przez komin*; *czerwona czapka*, [...] *czerwone futro i czerwone buty*; *plaszcz czerwony ma na sobie i czerwoną czapkę*. Są to wszystkie elementy stroju Mikołaja, które odnotowano w wierszach. Typowa konceptualizacja jego wyglądu oscyluje tu wokół cech takich jak: wiek (starość – młodość) i wartościowanie, także emocjonalne (*dobry* – *zły*, *kochany* – *obojętny*). Mikołaj w wierszach zyskuje cechy dobrego dziadka. Na poziomie równie typowym jak cecha koloru w listach podkreślany jest sędziwy wiek postaci. Najczęstsze określenia to: *staruszek*, z atrybutami starości: *z długą brodą* i *z wąsami*, *dziadek* (także derywaty: *dzia-dzio*, *dzia-dzius* – o funkcji hipokorystycznej), dopełniane również przymiotnikiem *stary* o różnej intensywności cechy (*jest stary*, *bardzo stary*). Starość jest także konotowana przez cechę koloru włosów, brody: *biały*, *siwy*, *srebrny*, *śnieżny*. W wierszach wiąże się ona nierozdzielnie z pozytywnym wartościowaniem postaci, także etycznym i emocjonalnym (*dobry*, *miły*, *kochany*, *drogi*, *poczczywy*, również *święty*), czasem wyrażonym wprost: *kocham Cię, Mikołaju*; *dzieci cię*

²⁰ Kategoria **cech postrzeganych zmysłami i ocen emocjonalnych** układa się w tekstach **na I pt.**

²¹ Porównaj ten typowy wizerunek z wyglądem Mikołaja z fragmentu listu 15. (*Aneks*), który jest „grą” ze stereotypem potocznym i który świadczy o znacznej kompetencji kulturowej autora.

bardzo za to kochają²². Cechy te oznaczają także (jest to słaba konotacja) szacunek do starości wiążącej się z mądrością, dobrocią, dostojnością (Zadroznyńska 2002: 38). Bezpośrednie zwroty do Mikołaja, zróżnicowane i znacznie bogatsze niż w listach²³, poprzedzone zaimkami: *mój, nasz*, świadczą o bardzo bliskim stosunku autorów tekstów do postaci.

Równie często dzieci dokonują w listach wartościowania postaci. Ujawnia się ono w bezpośrednich zwrotach do adresata listu, w wyrażaniu emocjonalnego stosunku do postaci, ujętego jednak za pomocą tylko kilku określeń: *drogi, kochany*²⁴. Znacznie rzadziej pojawia się tu przymiotnik *święty*, odczuwany przez nadawców listów jedynie jako tytuł. I tylko jednostkowo przytoczone są oceny usposobienia Mikołaja, tak często zaświadczone w wierszach: *Mikołaj przyjaźnie, serdecznie się uśmiecha*. Dość reprezentatywne w listach są pozytywne oceny wyglądu – *ładny, piękny* bywa *plaszcz, strój, prezent, sianie, renifery*²⁵.

Kolejną cechę wyglądu postrzeganą typowo w obu scenach stanowi określenie wielkości (ubioru, brody, rekwizytów, zaprzęgu)²⁶. Wyrażona w sposób zróżnicowany językowo: za pomocą leksyki (przymiotniki: *duży, wielki, ogromny*, w odniesieniu do płaszcza i brody – *długi*, do butów – *wysokie*) i środków frazeologicznych (*aż po pas, aż do kolan, dwa duże worki*) czy systemowych (zgrubienia – *wór, czapa*). Zróżnicowana jest też intensywność tej cechy osiągnięta za pomocą środków leksykalnych, np.: *duży worek, ogromny prezent*; wyliczenia synonimicznych przymiotników: *wielki, ogromny*; czy intensyfikacji cechy w określeniu przymiotnikowym dokonanej przez wprowadzenie kategorii słowotwórczej rzeczownika: *wielki wór, ogromna czapa*.

Po przyjrzeniu się z perspektywy dziecka cechom wyglądu Mikołaja i tego, co mu towarzyszy, można powiedzieć, że wszystko z nim związane jest **duże**, w listach także **kolorowe** (głównie **czerwone**) i **ładne**, a w wierszach – **niemłode** i **dobre, kochane**. Cechy pozytywne usposobienia dominują, a Mikołaj karzący odszedł na zawsze.

²² Postać Mikołaja wiązana w wierszach ze świętami Bożego Narodzenia budzi pozytywne uczucia, co objawia się dodatkowo w indywidualnych konkretyzacjach, jako refleksja nad nią i chęć obdarowania świętego: *lecz co dostaje On sam – zakłęty? / [...] więc zrobmy mu teraz prezent gwiazdkowy! / Z pewnością ucieszy się miły święty, / że od nas właśnie dostał prezenty!; A ja się bardzo, / bardzo postaram / i zrobię prezent / dla Mikołaja. [...] / Niech się ucieszy Mikołaj Święty, / tak rzadko ktoś mu robi prezenty*. Te konteksty uruchamiają konotację uwiarygodniającą istnienie postaci.

²³ Oto zróżnicowanie nazw: *białobrody duszek, dobry, pocziwy Mikołaj staruszek, kochany Mikołaj, święty, dziadzio zakłęty, mój drogi staruszek, krasnal, czerwony kaftan, nasz Mikołaj, drogi Mikołaj, wąsaty staruszek, siwy dziadziuś, czerwony Mikołaj, Mikołaje, święci Mikołaje, staruszek z długą brodą, miły gość*.

²⁴ To wpływ formy wypowiedzi.

²⁵ Nic występują one w wierszach.

²⁶ Jeśli w listach weźmiemy pod uwagę także wygląd zaprzęgu: *sań i zwierząt oraz prezentów*, cecha wielkości będzie dominowała w tej formie nad cechą koloru.

Obraz świąt Bożego Narodzenia

Tradycje kulturowe najczęściej przedstawiane w twórczych tekstach dzieci to święta Bożego Narodzenia. W Polsce zostały one (wraz z wprowadzającą do nich Wigilią) podniesione do rangi głównego obchodu rodzinno-religijnego. Wedle zwyczajów rodzimych, istotę grudnia stanowi oczekiwanie, współcześnie łączone z radosnym akcentem oczekiwania na przyjście (Kopeć 1988: 162, Smosarski 1996). Jest to oczekiwanie na Gody, stan szczęśliwości.

Rodowód i tradycja świąt

Zwyczajowo i symbolicznie, zgodnie z rytmem przyrody, łączono święta ze śniegiem, jako że jego biel i cichość kojarzą się z czystością, niewinnością i ze skupieniem (Kossak 1958: 159–160). Chrześcijańska wymowa święta (jako zapoczątkowane wśród ludzi zbawienie, które obejmuje cały świat) nie zawsze jest wyraźnie uświadamiana. Rangę obchodu określiła w przeszłości zbieżność czasowa z zimowym słowiańskim świętem zmarłych i z rzymskimi Saturnaliami. Stąd wywodzi się znaczenie rytualnych i niezmiennych potraw, np. kutii – rozniecionej pszenicy, symbolizującej sytość, zmieszanej z makiem i miodem, gdzie miód oznaczał słodycz, a mak – spokojny sen, który mógł być drogą w zaświaty (Buchowski 1993, Kopeć 1988: 162, Szymanderska 1998, Zadrożyńska 2002: 51).

Wigilia, wieczerza o charakterze sakralnym, wiąże uczuciowo tak mocno, że przestania właściwe świętu. Kulminacyjnym momentem wieczerzy jest dzielenie się opłatkiem, zbliżające oddalonych. Siano kładzione na stole miało przypominać stajenkę, po wieczerzy rozdawano je bydłu, służyło też do wróżenia długiego czy krótkiego życia, szybkiego zamążpójścia, zależnie od wyciągniętego spod obrusa źdźbła. Jedno miejsce zostawiano wolne – każdy, kto przyszedł, zajmował to miejsce i był przyjęty jak siostra i brat²⁷. W czasie wili nikt nie powinien wstawać od stołu, pożądana była parzysta liczba obecnych. Każde zdarzenie w czasie tej wieczerzy miało wróżebny charakter. O północy zwierzęta miały rozumieć ludzką mowę i odpowiadały na pytania człowieczym głosem (Kossak 1958, Pełka 1980).

Drzewko ma starą tradycję, pochodzi od aryjskiego drzewa życia, tyle tylko, że kiedyś zawieszano w polskich chatach u pułapu ścięty czubek jodły lub świer-

²⁷ Jest to ślad słowiańskiego zostawiania miejsca dla ducha w zimowym święcie zmarłych (dziś – miejsce dla gościa).

ka, wierzchołkiem ku dołowi, ustrojony w wydmuszki jaj (symbole życia), piernikowe figurki (ślady zastępczych ofiar ludzi i zwierząt), jabłka oznaczające zdrowie oraz „światy” z opłatków. Taki prototyp drzewka, nazywanego „jodłką” (albo „jutką”) opisał jeszcze Oskar Kolberg. Od XIX wieku popularna stała się „choinka” niemiecka stojąca na podłodze, oświetlona świeczkami i ozdobiona kolorowymi, szklanymi bombkami. Obecnie świeczki ustąpiły miejsca oświetleniu elektrycznemu (Kossak 1958: 166–167, Pełka 1980, Zadrożyńska 2002: 48). Drzewko pozostawało w mieszkaniu obowiązkowo do Trzech Króli.

Zwyczaj składania życzeń czy obdarowywania się prezentami ma rodowód helleńsko-rzymski (Kopeć 1988: 162). O północy – zwyczajowa pasterka i chóralnie śpiewane kolędy, które przypominają o treściach religijnych święta. Polacy są odbierani jako urodzeni czciciele Żłóbka – Boże Narodzenie wydaje im się najbliższe z Bożych Tajemnic. Świętowanie Bożego Narodzenia przedłuża radość wigilijną na styczeń. Jeszcze niedawno niecodzienne postaci gościły w tym okresie na polskiej wsi. Przychodzili gwiazdorze: mali chłopcy z gwiazdą kolorową i wirującą wokół płonącej w niej świeczki; potem starsi kolędnicy z turoniem i kozą – postaciami z dawnej przeszłości²⁸. Przychodzili „herody” i szopkarze²⁹. Wesołe korowody kolędników trwały aż do Trzech Króli włącznie (Kossak 1958: 157–172).

Współcześnie w modelu świątecznej kultury polskiej obserwuje się wysokie usytuowanie wartości rodzinnych, z tendencją do ograniczania religijnej funkcji święta (Kopeć 1988: 160–163).

Profilowanie obrazu świąt w tekstach

Święta Bożego Narodzenia, ze wszystkimi obrzędami i zwyczajami im towarzyszącymi, jawią się jako szczególnie bogate w przedmioty i zachowania symboliczne. Współczesne badania socjologów wykazują, że powszechnie praktykuje się w rodzinach miejskich 18 zwyczajów (Dyczewski 1998: 78–79). Bez względu na powszechność są (80%–100% badanych rodzin): choinka, łamanie się opłatkiem, składanie sobie życzeń, śpiewanie kolęd, przygotowanie dodatkowego miejsca przy stole i wzajemne obdarowywanie się. Nieco mniej powszechne (40%–80%) to: wypatrywanie gwiazdy, palenie świecy, modlitwa, udział

²⁸ „Wieś polska pamięta tura nie jako rzadką zwierzynę łowów królewskich, lecz z czasów, gdy groźny czarny byk był zjawiskiem częstym, powszechnie znanym, plagą zasiewów i stad” (Kossak 1958: 16).

²⁹ Zwyczaj przywieziony przez włoskich mnichów do polskich klasztorów, a potem rozpowszechniony na wsi (Kossak 1958: 16). Herody chodziły po wsi z przedstawieniem. Aktorami byli: Herod, Herodowy marszałek, śmierć, diabeł, anioł, żyd, dziad. W szopkach widzowie oglądali Najświętszą Rodzinę w stajence, pasterzy, aniołów i ucieczkę do Egiptu (Kossak 1958: 20).

w pasterce, wkładanie siana pod obrus. Do trzeciej grupy zwyczajów należą (0–40%): zajmowanie centralnego miejsca przy stole przez głowę rodziny, czytanie Pisma Świętego, stawianie żłobka, podanie określonej liczby potraw na stół (11 lub 12). Jaką rangę uzyskują te zwyczaje i obyczaje w tekstach dzieci?

Spróbujemy odtworzyć kształtowanie się pojęcia tych świąt w językowo-kulturowym obrazie dziecka. Materiał z dziecięcych tekstów wyznacza dominujące w konceptualizowanym obrazie kategorie. Są to: przygotowania do świąt, określenie czasu świąt (pierwsza gwiazdka), określenie miejsca i aury, kolacja wigilijna (potrawy), stół wigilijny (wygląd), podmioty uczestniczące (ich czynności), tradycje (modlitwa, życzenia, opłatek, prezenty), ocena i wartościowanie³⁰. Wiele aspektów konceptualizacji choinki składa się na oddzielny wizerunek.

Znaczenie świąt i określanie ich czasu zewnętrznego

Zobaczmy, jaką treść kryje nazwa *święta Bożego Narodzenia* w ujęciu dziecięcym. Oto konteksty z wierszy: *No i Boże Narodzenie, / i opłatkiem się dzielenie; Mam szansę zobaczyć święta! [...] Rano dzieci ją [choinkę] pięknie ubrały, / do Wilii przygotowały; To przecież Wigilia, to przecież święto, / Święto Bożego Narodzenia; Dziś, w Bożego Narodzenia święto [...] / Każdy już na wieczerzę czeka; Dziś święta. / [...] Już wszyscy gotowi [...] opłatkiem się dzielimy; Boże Narodzenie / to dobre wspomnienie. / I karp, i barszcz, i choinka, / opłatek na sianku i cała rodzinka; Pamiętasz ostatnie / święta? / [...] maleńka, / oczekiwana / gwiazdka / Roztoczyła swój blask; Święta: Już się zaczęła wieczerza; Lubię święta, / Gdy przed Wigilią / Zapala się pierwsza gwiazdka; Święta – dzieci szybcutko do okna podbiegły / I na pierwszą gwiazdkę czekają; Boże Narodzenie – choinka jest piękna dziś, / [...] Na stole pierogi z grzybowym farszem; Święta nadchodzą [...] / I czeka kolacja; Zbliżają się święta, / [...] Aż wreszcie wita nas, / [...] Wigilia, opłatek, upominki.*

Profil pojęcia jest jednoznaczny. Nazwy: *święta, święto, gwiazdka, Boże Narodzenie*, wiążą się kontekstowo z: *pierwszą gwiazdką, wieczerzą – karpiem, barszczem, pierogami, opłatkiem, upominkami*; oznaczają *Wigilię*. W niektórych scenach tekstowych stawia się definicyjny znak równania: *Boże Narodzenie = Wigilia*. Dotyczy to również tekstów opisów, które w 80% kończą się z zakończeniem *Wigilii*, np.: *O północy wszyscy poszli do małego kościoła na pasterkę. Właśnie takie święta mi się marzą; po kolacji każdy rozpakował swoje prezenty i poszliśmy do kościoła na pasterkę. Ja uważam, że tegoroczne święta były udane; każdy z nas czeka aż do wieczora, żeby usłyszeć, jak nasze zwierzątko zacznie mówić, tak jak według tradycji. I tak kończą się święta Bożego Narodzenia.*

Taka konceptualizacja nie jest w niczym odmienna od rozumienia tego pojęcia przez dorosłych. I dla nich Wigilia „staje się treścią miast wstępem” (Kossak 1958: 162).

³⁰ Analiza na podstawie prawie 90 wierszy i 60 opisów; por. przypis 1.

Zobrazowane święta mają swój początek, środek i koniec – w czasie i w przestrzeni (w wierszach i w pojedynczych opisach). Ukazane są w terminach przestrzennych i ujmowane łącznie z czasem (Pajdzińska 1996): *zaczyna się wieczera, święta; kończy się czas świąt; szybko się kończy; żałuję, gdy się kończą*, wszyscy wracają do codziennych obowiązków; *czas świąt, długo oczekiwany czas; a gdy zima, to i święta, wieczery czas; czas wigilii*; a w metaforze pojęciowej – przedstawione jako **przedmiot ruchomy w czasie** (Lakoff, Johnson 1988): *święta nadchodzą, święta nadejdą, zbliżają się święta zimowe, nastąpi Wigilia, Wigilia za pasem, kiedy czas [Wigilii] nadejdzie, wieczery nadszedł czas, zbliżają się święta, zlatują niczym woda* (wiersze); *nadejdzie ten dzień, nadeszły już święta* (opisy). W scenach z wierszy na pierwszą metaforę nakłada się personifikacja kontekstowa, np.: *zbliży się gwiazdka wielkimi krokami; jadą święta na konikach; oddala się jak rumak rączy; wita nas długo oczekiwany czas*.

Autorzy wierszy i opisów (starsze dzieci) podkreślają także rytmiczność tego czasu, jego cykliczność, np.: *trzeba poczekać do następnych świąt; jest tylko raz w roku; raz w roku gwiazda betlejemską świeci; jeszcze raz zrozumieć, że miłością – jak opłatkiem / trzeba się dzielić; wspominam, jak rok temu bombkę zbiłam; pierwsza gwiazdka na niebie jaśniejsza niż co roku*. Dowodzi to, że święta stały się dla dzieci tradycją, wrosły w ich świadomość.

Bardzo istotne znaczenie ma językowe określenie oczekiwania na tę tradycję, ujawniające się w prawie każdym wierszu. Wyrażone bywa czasownikiem *czekać, oczekiwać* – w znaczeniu ‘czekać na kogoś, na coś, oczekiwać kogoś, czegoś z niecierpliwością, z tęsknotą – przewidywać, że coś nastąpi, pragnąć, żeby nastąpiło’ (SWJP: 142) – *na ważną chwilę*; z określeniem czasu oczekiwania: *niedługo, nareszcie*. Językowym wyznacznikiem końca oczekiwania, zwłaszcza gdy jest ono długie i mocne (na pierwszą gwiazdę na niebie, na prezenty, na kolację wigilijną), staje się w wierszach także partykuła *już*³¹: *Choinka już czeka; O, już jestem piękna [choinka]; gwiazdka już świeci; już tak oczekiwana chwila; już choinka ładnie ubrana; już jest na niebie [gwiazdka]; już migoce do nas; już wszystko gotowe; już gwiazdki, łańcuch i szyszki zawieszono; już dzieci czekają na swe prezenty; już pierwsza gwiazdka świeci; dzieci [...] na prezenty już czekają; już zaczęła się wieczera; Już wszyscy siedzą przy stole, ubierzemy już niedługo / świąteczną choinkę; choinka już świeci; stół już nakryty; już na choince blaski świec; już potrawy poustawiano; już słychać kołęd radosne śpiewanie; już kołędnicy pukają w bramy; pierwsza już gwiazdka na niebie świeci; wieczery nadszedł już czas; każdy już na wieczerę czeka; już widać gwiazdeczkę z daleka; już wszyscy gotowi; święta zimowe już się zbliżają; Jezus przyszedł, już jest; już mrok zapada – czas siadać do stołu*. O wadze tego elementu językowego w zobrazowaniu końca oczekiwania świadczy wykorzystanie partykuły w anaforze konstruującej cały wiersz:

Już pierwsza gwiazdka / weszła na niebo...

Już z kuchni rozchodzą się / smakowite zapachy...

Już rodzina / łamie się opłatkiem...

³¹ Kolejny raz partykuła *już* służy w wierszach do skracania kwantum jakiegoś zjawiska

Już pod choinką / leżą prezenty...

Już północ wybija...

Już pasterka się zaczyna...

Już kolędy słysząc słowa hen...

Także chwilowość świąt jest oddana za pomocą partykuły *już*, ale tylko w konceptualizacjach jednostkowych: *i już po wszystkim, to się szybko kończy*.

Tabelaryczny układ kategorii w konceptualizacji Bożego Narodzenia

Pozostałe kategorie w obrazie świąt z tekstów dziecięcych układają się w następujący sposób:

Tabela 8

Obraz Bożego Narodzenia w wierszach dzieci

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Podmioty uczestniczące	
1) rodzina: <i>rodzina do kolacji zasiądzie; do kolacji rodzina przybędzie;</i>	1) choinka: <i>panna choinka stroi się, jak może. [...] O, już jestem piękna cała, teraz będę na Mikołaja cierpliwie czekała; [choinka]: – Mam szansę zobaczyć święta! / Gałązki wyprostowała i wady poukrywała.</i>
2) dorośli i dzieci: <i>do wigilijnego stołu zasiadają dorośli i dzieci;</i>	
3) wszyscy, każdy, my, wszyscy razem: <i>łamiemy się opłatkiem [...], życzenia sobie składamy; wszyscy pięknej wieczery czekamy; każdy już na wieczerzę czeka.</i>	
Czas rozpoczynania świąt	
1) pojawienie się pierwszej gwiazdy na niebie: <i>maluchy pytają, kiedy pierwsza gwiazdka na niebie zaświeci; gwiazdka już świeci; dzieci szybciotko do okna podbiegły i na pierwszą gwiazdkę czekają. O, jest błyszcząca; raz w roku / gwiazda betlejemską świeci nam o zmroku; z opłatkiem w dłoni [...] wypatrywać będą gwiazdy betlejemskiej.</i>	1) zakończenie przygotowań – ubierania choinki: <i>dzieci z radością czekają końca [stojenia choinki], by szopka i Mikołaj gościć wraz z Dzieciątkiem we wszystkich domach;</i>
	2) wieczór zimowy: <i>zapada wieczór, śnieg za oknem. / To wigilijny wieczór; ciemno w pokoju tylko blask choinki, ciepło wokoło, bo czas Wigilii.</i>
Miejsce	
1) dom – miejsce rodzinne (pojemnik): <i>w domu na święta króluje kolęda;</i>	1) dom wiejski: <i>boi się, że na święta trafi hen do chatki; Mikołaj wiezie prezenty do mojej chateczki.</i>
2) dom – budowla z drzwiami, oknami, pomieszczeniami (pojemnik): <i>za oknem śnieg, [...] w kącie choinka.</i>	
Czynności podmiotów	
1) zasiadanie do kolacji: <i>do wigilijnego stołu zasiadają dorośli i dzieci; zasiądźmy do stołu;</i>	1) przygotowywanie stołu: <i>trza wigilijny stół szykować;</i>
2) dzielenie się opłatkiem i składanie życzeń (50% tekstów): <i>opłatek dziel, życzenia składaj; podzielmy opłatek razem z życzeniami; łamiemy się opłatkiem;</i>	2) obecność opłatka (tylko): <i>opłatek na talerzyku; opłatek – chleb boski; pod choinką biel opłatka;</i>

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
<p>3) śpiewanie kolęd:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wesołe, radosne: <i>wesoło kolędy śpiewają;</i> – śpiewanie przed choinką, pod choinką: <i>śpiewamy kolędy przed choinką złocistą;</i> – kolęda niesie się: <i>echo kolęd hen się roznieś; popłynęła w świat kolęda.</i> 	<p>3) obecność kolęd: <i>Na gałązkach choinkowych rozsypane kolęd nutki; może nuty kolęd zawisną nagle nad twą samotnością; w domu na święta króluje kolęda; to i święta [...] i kolęda.</i></p>
Funkcje świąt	
<p>1) otrzymywanie prezentów (ponad 50% tekstów):</p> <ul style="list-style-type: none"> – prezenty: <i>najlepsze, wielkie, liczne;</i> – są pod choinką, przynosi je Mikołaj: <i>leżą; nadejdą; dzieci je znajdują; przyjdzie Mikołaj z prezentami;</i> – dostać prezent, czekać na prezent: <i>każdy dostał po prezencie; dzieci czekają na prezenty;</i> <p>2) uczczenie dnia świętego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – udział w pasterce: <i>o północy wszyscy saniami mkną do żłóbka Jezusa z życzeniami;</i> – pamięć o narodzinach Jezusa: <i>dzisiaj święto, Bóg się rodzi;</i> 	<p>1) otrzymywanie prezentów od ludzi: <i>a ten prezent pod choinką to ode mnie; ludzie się obdarowują; dam ci pod choinkę diabełka z rogami;</i></p> <p>2) uczczenie dnia świętego – śpiewanie kolęd: <i>Jezusowi maleńkiemu cześć pieśnią oddajemy;</i></p>
Obiekty o znaczeniu symbolicznym	
<p>1) stół – wygląd:</p> <ul style="list-style-type: none"> – potrawy: <i>a na stole potraw mnogość świątecznych;</i> – opłatek: <i>na stole leży opłatek;</i> – obrus: <i>na stole biały obrus, potrawy podane;</i> – siano: <i>na stole żdźbło siana;</i> <p>2) kolacja – wieczerza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mnogość potraw: <i>pyszne; świąteczne; dwanaście dań; pysznych potraw bez liku; mnogość potraw; tuzin potraw rzędem stoi;</i> – rodzaje potraw: <i>barszcz, barszcz z uszkami, pierogi, ryba, karp;</i> <p>3) choinka (por. tabelę 11);</p> <p>4) Mikołaj (por. tabelę 6 i 7);</p> <p>5) kolędnicy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>śpiewają kolędy;</i> – <i>chodzą z kolędą.</i> 	<p>1) stół – wygląd:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wolne nakrycie – <i>jedno nakrycie jest wolne;</i> – Biblia – <i>Biblia na stole;</i> – szopka – <i>na stole żdźbło siana, Maryja bierze Jezuska na ręce;</i> <p>2) kolacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rodzaje potraw: <i>makielki; suszki w kompocie; kapusta z grochem też jest przed nami, [...] kaszę z sosem grzybowym; jest [...] gruszka; jemy [...] kluski z makiem; a na stole pyszności: kasza ze śliwkami.</i>
Elementy towarzyszące	
<p>1) pogoda – pada śnieg: <i>biały śnieg; płatki śnieżne opadają; prósz; czy jeszcze choć płatek bieli na ziemię poleci.</i></p>	<p>1) pogoda – zimno: <i>choćby pora roku chłodna; a gdy zima, to i święta;</i></p> <p>2) zapach choinki.</p>
Charakter świąt, nastrój	
<p>1) radosny, wesoły: <i>radość wielka, dzień zaklęty, jak wesoło; święta to czas wesoły; każdy jest szczęśliwy, uśmiechnięty;</i></p> <p>2) najpiękniejszy dzień: <i>Wigilia to najpiękniejszy dzień w roku.</i></p>	<p>1) smutny, refleksyjny: <i>tylko w ludzkich sercach jest fałsz [...], smutne sosny [...], Jezu, [...] nie ma miejsca dla ciebie, bo dziś duszy nam brak.</i></p>

Trochę inaczej wygląda konceptualizacja świąt w tekstach opisów (por. tabelę 9 i 10).

Tabela 9

Obraz świąt w opisach starszych dzieci

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Czas oczekiwania	
1) przygotowania do świąt: kupowanie ozdób choinkowych; kupowanie prezentów; robienie zakupów świątecznych; opis przedświątecznych sklepów; sprzątanie, robienie porządków.	1) przygotowania do świąt: <i>będziemy wysyłać kartki świąteczne z życzeniami dla koleżanek; będziemy przygotowywały kolację i piekły ciasta; będziemy przygotowywały potrawy; pakować walizkę.</i>
Podmioty uczestniczące	
1) rodzina: <i>święta spędzone z rodziną; czas łączenia się z rodziną; wszyscy, wszystkie rodziny.</i>	1) przyjaciele, osoby bliskie: <i>czas łączenia się z przyjaciółmi; święta są okresem, w którym spędzamy więcej czasu z osobami nam bardzo bliskimi.</i>
Czas rozpoczynania świąt	
1) pierwsza gwiazdka: <i>nadchodzi uroczysta chwila, zanieśmę (!) zaświeci pierwsza gwiazdka;</i> 2) godzina wieczorna: <i>nadchodzi godzina osiemnasta; pierwsza gwiazdka, która pojawia się zwykle około godziny 17; wieczór wigilijny spożywamy około godziny piętej.</i>	1) określenia różne: <i>gdy przychodzi pora; moje święta Bożego Narodzenia zaczynają się zwykle od ferii; wieczór, ciepło w domu, śnieg za oknami; wigilię zaczynamy, gdy wszystko jest gotowe; kiedy nadejdzie ten dzień.</i>
Miejsce świąt	
1) dom rodzinny: <i>święta spędzę w moim domu; z rodziną w domu; w rodzinnym gronie;</i> 2) dom w górach: <i>chciałbym je [święta] spędzić w górach. Marzy mi się duży dom na wysokim szczycie, otoczony pięknym, białym lasem.</i>	1) dom dziadków: <i>Wigilię spędzam zawsze z rodziną u babci; idę do mojej babci; na święta jeździmy do babci i dziadka.</i>
Czynności podmiotów	
1) zasiadanie do stołu: <i>zasiadamy do stołu; wszyscy przy wigilijnym stole siedzą;</i> 2) dzielenie się opłatkiem i składanie życzeń: <i>zasiadamy do stołu, dzieląc się opłatkiem; tańczymy się opłatkiem i składamy sobie najlepsze życzenia;</i> 3) jedzenie kolacji: <i>gdy już jemy kolację wigilijną;</i> 4) modlenie się przed kolacją, udział w pastercie: <i>zmówić wigilijną modlitwę; idziemy na pasterkę;</i> 5) śpiewanie kolęd: <i>zaśpiewane kolędy; na koniec wspólnie wszyscy śpiewamy kolędy.</i>	1) podchodzenie do stołu, wstawanie od stołu: <i>przystępujemy do wieczery; podchodzimy do stołu; wreszcie możemy odejść od stołu;</i> 2) brak; 3) brak; 4) modlenie się po kolacji, prośba do Boga: <i>pomodlić się do Boga o radosne święta; jak wszyscy zjedzą, dziękujemy Bogu za wszystko;</i> 5) słuchanie, granie kolęd: <i>na początku słuchamy kolęd i podśpiewujemy; później gramy kolędy na organach i na flecie; tata puszcza na magnetofonie kolędy.</i>

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Funkcje świąt	
1) otrzymywanie prezentów: <ul style="list-style-type: none"> – prezenty pod choinką: <i>znajdowane, ułożone, podłożone, leżą pod choinką;</i> – obdarowywać się: <i>rozdajemy sobie prezenty, obdarowujemy się;</i> 2) rozpakowywanie prezentów.	1) otrzymywanie prezentów: <ul style="list-style-type: none"> – konkretne prezenty: <i>a teraz najlepsza rzecz – prezenty – dużo słodczy i przeróżnych innych rzeczy; worek orzechów i słodczy; pod choinką był komputer;</i> – jakikolwiek prezent: <i>ja nie obchodzę świąt, ale nie mam nic przeciwko, jeśli coś pod choinką znajdę;</i> – skromne prezenty: <i>wszyscy są szczęśliwi z prezentów, chociaż czasami są one bardzo skromne;</i> – rzucić się na prezenty: <i>dwie godziny później wszyscy rzucają się na prezenty.</i>
Obiekty o znaczeniu symbolicznym	
1) stół – <i>wigilijny, wspólny</i> : <ul style="list-style-type: none"> – wygląd: <ul style="list-style-type: none"> – na stole potrawy – <i>różne, wigilijne;</i> – przy stole wolne, puste miejsce dla nieznanego gościa, pusty talerz; 2) kolacja – <i>święteczna, wigilijna, wspólna</i> : <ul style="list-style-type: none"> – potrawy: <i>wigilijne, świąteczne, różne, dużo potraw;</i> – nazwy różnych potraw: <i>barszcz z uszkami; ryba – wigilijna, tradycyjna; karp, ziemniaki; makówki;</i> 3) choinka (por. tabelę 12)	1) stół: <ul style="list-style-type: none"> – wygląd: <ul style="list-style-type: none"> – na stole: <i>biały obrus, stroik, sól, chleb, pieniądze; na naszym stole zawsze jest [...] krzyż i świece; opłatki;</i> 2) kolacja: <ul style="list-style-type: none"> – pyszne dania, świąteczne: <i>nasze dania są pyszne i odświętne; świąteczne dania;</i> – nazwy różnych potraw: <i>pieczarki, świąteczna kapusta z fasolą, desery;</i> 3) szopka – <i>pod choinką leży szopka drewniana, a obok niej leżą prezenty; później patrzymy na choinkę, oświetloną pięknie szopkę; szopka jest oświetlona.</i>
Elementy towarzyszące	
– brak	1) zapach: <i>już pachnie choinką w mieszkaniu.</i>
Charakter świąt	
1) <i>moje, ulubione, najmiłsze, wspaniałe, piękne;</i> 2) <i>radosne, wesołe, pogodne.</i>	1) <i>inne, rodzinne, wymarzone, największe święta.</i>

Obraz świąt w opisach młodszych dzieci*

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Czas oczekiwania	
1) przygotowania do świąt: <i>w większości domów trwają jeszcze // wielkie // ostatnie przygotowania do świąt; moja mama robi ze mną porządki; w moim domu trwają porządki świąteczne; trwają ostatnie poprawki.</i>	1) przygotowania do świąt: <i>mój tata stroi choinkę; zaczęłam już stroić mój pokój kolorowym bardzo długim łańcuchem; tata kupuje karpia; ja z moim bratem kupiliśmy świece z Caritasu razem z opłatkiem.</i>
Podmioty uczestniczące	
1) my wszyscy: <i>czekamy, szykujemy, zasiadamy, śpiewamy;</i>	1) dorośli i dzieci – <i>inne dzieci i dorośli nie spędzą tych świąt we własnym domu;</i>
2) wyliczenie: <i>ja, moja siostra, brat, tata, mama, moja babcia.</i>	2) gość, biedny: <i>nie mogę się już doczekać, żeby ktoś biedny zapukał w nasze drzwi i zjadł ze mną i z moją rodziną.</i>
Czas rozpoczynania świąt	
1) gdy zapali się // <i>wezwiedzie pierwsza gwiazda: gdy zapali się pierwsza gwiazda na niebie, możemy usiąść do wieczery wigilijnej.</i>	1) gdy choinka jest udekorowana: <i>jest już choinka pięknie wystrojona.</i>
Miejsce świąt	
1) dom: <i>w moim domu; u mnie w domu; we wszystkich domach.</i>	1) poza domem: <i>inni ludzie, a nawet dzieci nie spędzą świąt w swoich domach.</i>
Czynności podmiotów	
1) zasiadanie do stołu: <i>zapalamy choinkę i zasiadamy do stołu;</i>	1) gromadzenie się przy stole: <i>kiedy pierwsza gwiazda zaświeciła się, wszyscy zebrali się do stołu (!);</i>
2) dzielenie się opłatkiem: <i>potem dzielimy się opłatkiem;</i>	2) brak;
3) jedzenie kolacji: <i>jemy posiłek wigilijny, potrawę, wieczerzę;</i>	3) modlenie się przed kolacją: <i>modlimy się, tata odmawia modlitwę;</i>
4) śpiewanie kolęd: <i>śpiewamy kolędy.</i>	4) słuchanie, granie kolęd: <i>potem tata włącza telewizor i słuchamy kolęd; potem ci, którzy umieją, grają kolędy;</i>
	5) czekanie na mówiące zwierzęta: <i>każdy czeka, żeby usłyszeć, jak nasze zwierzątko zacznie mówić.</i>
Funkcje świąt	
1) otrzymywanie prezentów: – <i>ilość: dużo prezentów;</i> – <i>prezenty pod choinką: pod choinką leżą prezenty dla wszystkich; są pod choinką;</i> – <i>lubić, znaleźć, wyciągać prezenty: dzieci najbardziej lubią prezenty; lubimy szukać prezentów; pod choinką znajdują prezenty; wyciągamy prezenty;</i>	– brak
2) rozpakowywanie prezentów: <i>otwieramy; oglądamy prezenty.</i>	

* Objasnienia: Znak // oznacza warianty w realizacjach tekstowych.

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Obiekty o znaczeniu symbolicznym	
1) stół – wigilijny: – wygląd: – na stole potrawy: <i>dwanaście potraw, dwanaście dań</i> ; – na stole: <i>opłatek, biały obrus, talerz dla gościa</i> ; 2) kolacja – wieczerza: – potrawy: <i>różne, wigilijne, dużo potraw, dwanaście potraw</i> ; – nazwy różnych potraw: <i>barszcz z uszkami; zupa grzybowa; ryba, karp; kompot z suszonych owoców</i> ; 3) choinka (por. tabelę 13).	1) stół: – wygląd: – nad stołem: <i>jemioła na szczęście</i> ; – na stole: <i>chleb, sól, pieniądze pod talerzem</i> ; – obok stołu: <i>miseczka dla zwierzątka</i> ; 2) kolacja: – nazwy różnych potraw: <i>kutia, kluski z makiem, makówki, gołąbki z kaszą, różne placki</i> ;
Elementy towarzyszące	
1) zapach: <i>piękne zapachy; zapachy potraw; zapachy z kuchni roznoszą się po całym domu // po całym mieszkaniu</i> .	– brak
Charakter świąt, nastrój	
1) <i>moje, ciepłe święta, przyjemne, miłe</i> ; 2) <i>święteczny nastrój; jest wesoło; jest radość</i> .	1) <i>bardzo mi smutno, jak mówimy o tym, że inni ludzie, a nawet dzieci, nie spędzą świąt w swoich domach</i> .

Święta poprzedzone są przygotowaniami, ale tych brak w scenach tekstowych z wierszy. Oto trzy teksty, w których wyekspozowano ten element świąt: *Ostatnie porządeczki, / kupno zielonej choineczki; Kupimy choinkę – / w bańki wystroimy; Mama w kuchni się krząta. / Tata choinkę z siostrą ubiera*. Podobne elementy przygotowań, precyzyjnie określone, z podziałem na role kobiece i męskie, wyliczane są w opisach: *moja mama robi ze mną porządk; w moim domu trwają porządki świąteczne, trwają ostatnie poprawki; kupujemy prezenty dla całej rodziny; kupujemy żywe karpie i żywą choinkę; będziemy przygotowywały potrawy; mój tata stroi choinkę*. Męskie jest: kupowanie karpia, strojenie choinki, kobiece – sprzątanie, przygotowywanie potraw. Wspólne działania stanowi kupowanie prezentów, natomiast drobne zakupy to sprawa dzieci (*ja z moim bratem kupiliśmy świece z Caritasu razem z opłatkiem*).

Wewnętrzna struktura świątecznej sceny

Wyobrażenie świąt Bożego Narodzenia ma wewnętrzną hierarchię. Jeśli weźmiemy pod uwagę językowe profilowanie pojęć związanych z tymi świętami, układa się ono nieco inaczej w różnych rodzajach tekstów. Na pierwszym, najbardziej typowym poziomie w **opisach** określa się funkcję świąt –

nia choinki (I *pt*). Te zajmują w opisach dzieci młodszych miejsce znaczące (II *pt*), a u dzieci starszych choinka schodzi na plan dalszy (III *pt*).

Określenie miejsca świąt jest bardzo charakterystyczne dla opisów (I *pt*), a mieści się ono na III poziomie typowości w ujęciach z wierszy.

Określenie czasu rozpoczynania świąt (II *pt*) i wyglądu stołu występuje we wszystkich rodzajach tekstów, stół staje się w nich elementem nie tylko zauważanym, ale ważnym (III *pt*). W tekstach prozą opis kolacji, szczegółów jej dotyczących, znajduje się na wyższym poziomie (II *pt*) niż w wierszach (granica III poziomu i konceptualizacji jednostkowych).

Podmioty uczestniczące zauważane są we wszystkich rodzajach tekstów, jednak określane różnie w każdym z nich (II *pt*). Ich czynności profilowane są odmiennie w każdym gatunku, najczęściej przywoływaną czynnością jest zasiadanie do stołu (II *pt*) i dzielenie się opłatkiem (I *pt* w wierszach, II *pt* w opisach). Charakterystyka czynności zjadania kolacji i modlitwy przed posiłkiem ujawnia się tylko w opisach (III *pt* – teksty dzieci starszych i jednostkowo – młodszych). Relacja o udziale w pasterce, typowa dla wierszy i opisów dzieci starszych (na granicy III *pt* i konceptualizacji jednostkowych), znika z tekstów dzieci młodszych. Śpiewanie kolęd jest czynnością charakteryzowaną we wszystkich typach tekstów (dolna granica III *pt*), ale kolędnicy obecni są już tylko w wierszach. W tekstach dzieci młodszych znajduje jeszcze wyraz oczekiwanie na mówiące zwierzęta (dolna granica III *pt*).

Opisywanie świąt przez pryzmat wrażeń zapachowych cechuje teksty dzieci młodszych (dolna granica III *pt*), ujawnia się ono jeszcze w wierszach, ale już tylko jednostkowo. I tylko wiersze zawierają opis aury świątecznej (III *pt* – dolna granica).

Charakter świąt ujmowany jest różnie w różnych typach tekstów (II *pt*). Określenia pozytywne nastroju zawarte są we wszystkich tekstach (*radosny, wesoly*), natomiast jego wartościowanie najczęściej występuje w opisach.

Rodzinny charakter świąt (podmioty uczestniczące)

Podmioty uczestniczące są wymienione we wszystkich rodzajach tekstów (II *pt*). W scenach z **wierszy** najczęściej występują nazwy: *rodzina, rodzinka*, np.: *rodzina do kolacji zasiądzie; do kolacji rodzina przybędzie; ucieszyć całą rodzinę; opłatkiem rodzina się dzieli; stroi ją cała rodzina; rodzina łamie się opłatkiem; jakże radośnie jest wtedy w rodzinie, a w opisach starszych dzieci* ta nazwa (*rodzina*) zajmuje pozycję czynnika towarzyszącego przy czasowniku *spędzać*: *święta spędzone z rodziną; w domu z rodziną*. Najrzadziej ten rzeczownik jest użyty w **opisach dzieci młodszych**.

W zbliżonej, znaczącej częstości w tekstach występuje wyliczenie kohiponimów (nazw członków rodziny). I tak, w scenach z wierszy i z opisów dzieci młodszych mamy: **wiersze** – *matka z ojcem i dzieci gromada; mama, tata i my; mamusia i dzieci; mama w kuchni [...], tata z siostrą [...]* i *ja; mama, tata, babcia,*

dziadek, dziecko – Asia; *cała rodzinka*: *babcia i dziadek, i ciotka, brat, wujek i stara kotka Psołka*³²; **opisy** – *ja i moja siostra; tata, mama, ja i moja siostra; ja i moje rodzeństwo, tatuś; moi rodzice, ja i mój brat; my i babcia; ja z moimi braćmi i rodzicami; ja z moim tatą i moim bratem; mama, tata, babcia i ja.*

W opisach dzieci starszych wyliczeń takich jest znacznie mniej, często występują z podsumowującym hiperonimem (*cała rodzina*): *mama, dziadkowie, rodzice, brat* – *cała rodzina*; *cała moja rodzina*: *mama z tatą, ja i siostra; my i mama; my razem.* Najczęściej wymieniani w opisach są: *mama, tata, rodzeństwo (siostra i brat), babcia* – rzadziej pozostali. To do nich ogranicza się hiperonim.

Najczęstsze określenia *rodziny* to przymiotnik *cała* (wskazujący na kompletność zbioru), przymiotnik *bliska* w stopniu najwyższym (ograniczający wielkość zbioru i wartościujący) i zaimki dzierżawcze: *moja, nasza* (określający przynależność zbioru), przy czym dwa ostatnie określenia są charakterystyczne dla opisów, por.: *cała rodzina, moja rodzina, cała moja rodzina, najbliższa rodzina.*

Za pomocą zaimków dzierżawczych (*moja, nasza*) konotowane jest poczucie wspólnoty łączącej organizatora z działaniami rodziny w scenie świąt, dodatkowo wzmocnione wyeksponowaniem zaimka osobowego *ja* w koniunkcji (*ja i moja rodzina*). Ponadto, w tekstach dzieci młodszych wzmacnia taką konotację częste użycie 1. os. l.mn. czasu teraźniejszego (i zaimka *my*): *dzielimy się opłatkiem; my wszyscy czekamy, szukujemy, zasiadziemy, śpiewamy.*

Z tej perspektywy inkluzywne *my, wszyscy, każdy, każdy z nas* w scenach z wierszy oznacza rozszerzenie pojęcia *rodzina* (*my* – ‘jedna wielka rodzina, każdy z takiej rodziny’): *podzielmy opłatek; życzymy sobie zdrowia; dzielimy się opłatkiem; opłatkiem się dzielimy; przeżywamy Boże Narodzenie; łamiemy się opłatkiem [...], życzenia sobie składamy; siedzimy razem naprzeciwko siebie; wszyscy pięknej wieczery czekamy; wszyscy dzielą się opłatkiem; wszyscy opłatkiem się dzielą teraz; opłatkiem dzieli się każdy z nas; każdy już na wieczerę czeka.*

Wszechogarniające *my wszyscy, każdy z nas* może też oznaczać członków społeczności dorosłych i społeczności dzieci, które w konceptualizacji **z wierszy** łączą się w świątecznym dniu (w jednostkowych kontekstach w koniunkcji): *kolędy śpiewają dorośli i dzieci; na stole biały obrus, a przy nim dorośli i gromadka dziatki.*

O tym, że święta związane są zawsze z aktywnością rodziny, świadczy w wierszach derywat *rodzinny* i formacja *głowa rodziny*: *już wszyscy siedzą przy rodzinnym stole; w rodzinnym gronie; głowa rodziny po opłatek sięga.*

Jednostkowo w scenie świąt występują uczestnicy spoza rodziny: *nie mogą się doczekać, żeby ktoś biedny zapukał w nasze drzwi i zjadł ze mną i z moją rodziną* (młodsze dzieci), świadczący o znajomości tradycji przez organizatora sceny. W scenie z wierszy grono uczestników obejmuje świat pozaludzki: *panna choinka stroi się jak może.[...] / O, już jestem piękna cała, / teraz będę na Mikołaja cierpliwie czekała; [choinka]: – Mam szansę zobaczyć święta! / Gałązki wyprostowała i wady poukrywała.*

³² Zwierzę domowe z najbliższej przestrzeni zostało potraktowane jak członek rodziny (por.

Generalnie uczestnikiem świąt (podmiotem) jest *rodzina*. Jednak sposób jej przedstawienia, określenia i udział innych uczestników zależą od gatunku, w mniejszym stopniu od wieku dziecka.

Czas rozpoczęcia Wigilii

Interesująco przedstawia się językowe ujęcie rozpoczęcia świąt (Wigilii). Wyznaczanie tego czasu stanowi istotny i częsty element we wszystkich rodzajach tekstów (II *pt*). Zgodnie z tradycją, momentem rozpoczynającym święta jest zabłyśnięcie gwiazdy na niebie (gwiazdy betlejemskiej), którą uznawano za znak narodzenia Chrystusa (Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 230). Jak głosi tradycja, jest symbolem tej, która prowadziła mędrców do Jezusa (Komornicka 1984: 138–139).

We wszystkich tekstach dzieci nazywają ją **pierwszą gwiazdką**, czasami *gwiazdą*³³ lub *gwiazdą betlejemską* (w wierszach). **W wierszach** gwiazda opisywana jest także jako *mała, maleńka, błyszcząca, jasna, jaśniejsza, oczekiwana* (prawie zawsze jako zdrobnienie – *gwiazdka*): *maluchy pytają, kiedy pierwsza gwiazdka na niebie zaświeci; maleńka, oczekiwana gwiazdka / Roztoczyła swój blask; mała gwiazdka nad Betlejem jasnym światłem świeci; dzieci szybciotko do okna podbiegły / i na pierwszą gwiazdkę czekają. / O, jest błyszcząca.*

Jej rozbłyśnięcie bywa tam ujmowane w wyrażeniach predykatywnych: 'jest źródłem światła' – *zaświeci, świeci, zapali się, zabłyśnie, migoce, mruga*; 'jest w ruchu' – *wzędzie, spadnie*³⁴ (występuje wtedy w schematach składniowo-semantycznych w funkcji subiektu), np.: *Raz w roku gwiazda betlejemska świeci nam o zmroku; już pierwsza gwiazdka na niebie świeci; dzieci wypatrują pierwszej gwiazdki, / która bardzo jasno świeci [...], / już migoce do nas; już zaczęła się wieczerza, a za oknem gwiazdka pierwsza; przed Wigilią zapala się pierwsza gwiazdka; za oknem świeci gwiazda i mruga znacząco; pierwsza gwiazda na niebie jaśniejsza niż co roku; pierwsza już gwiazdka na niebie świeci, / więc wieczerzy nadszedł czas; pierwsza gwiazda weszła na niebo; kie pierś gwiazda zyj-dzie, / wtedy Jezus nadejdzie; spadła pierwsza gwiazdka – już święta.* W scenach z wierszy niektóre konteksty (jednostkowe) sygnalizują personifikację subiektu: *gwiazdka zerka oknem; gwiazda wzywa na święte spotkanie.* Są też nawiązania do tradycji chrześcijańskiej: *gwiazdka, która mędrców prowadziła.*

W opisach świecenie gwiazdy jest wyrażoną wprost okolicznością czasową, warunkującą czynności świąteczne: *gdy pierwsza gwiazdka pojawi się na niebie; gdy się zapali pierwsza gwiazdka, pod choinką znajdują się prezenty; gdy zapali się pierwsza gwiazda na niebie, możemy usiąść do wieczerzy wigilijnej; zaczynamy posiłek wigilijny, gdy zobaczymy pierwszą gwiazdę na niebie.*

³³ Najczęściej *gwiazdką* jest nazywana w wierszach, w opisach – forma podstawowa i de-minutyw są w równowadze.

³⁴ *Gwiazda spada* – ma kulturowo zupełnie inną konotację, dziecko jest jej nieświadome.

Ludzie – dzieci czekają na gwiazdę, wypatrują, wyglądają gwiazdy (we wszystkich rodzajach tekstów): **wiersze** – już wieczery czekamy i **pierwszej gwiazdy wyglądamy**; **dzieci czekają na gwiazdkę pierwszą**, / gdy pod choinką znajdą prezenty; **czekam na święta, wieczrę, pierwszą gwiazdkę; ujrzyć gwiazdę betlejemską; wypatrywać będę gwiazdy betlejemskiej; opisy** – każdy **oczekiwał pierwszej gwiazdki; wyglądamy pierwszej gwiazdki; dzieci podchodzą do okna i wypatrują; dzieci wypatrują pierwszej gwiazdki na niebie**.

Określenie czasu rozpoczynania świąt jako znaku mającego źródło w tradycji łączy się w opisach starszych dzieci z precyzyjnym nazwaniem czasu (godziny). Wśród konceptualizacji są też takie, w których nawiązujące do tradycji wyznaczenie momentu rozpoczynania świąt łączy się z ujęciem współczesnym: *pierwsza gwiazda, która pojawia się zwykle około godziny 17*; jest i taka, w której *pierwsza gwiazdka* stanowi element tworzący „drugą rzeczywistość” (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 12, Fleischer 2000: 45): *otwieram je [prezenty] po zabłyśnięciu pierwszej gwiazdki, chociaż jej nigdy nie widzę*. Dziecko przejęło językowy sposób (stereotypowy) określania rzeczywistości (tu: czasu) od dorosłych, chociaż nie odpowiada on jego konceptualizacji zmysłowej.

Precyzowanie czasu rozpoczynania Wigilii jest związane w scenie świąt z określaniem przestrzeni. Widać to wyraźnie w scenie z **wierszy**. Sygnał do rozpoczęcia Wigilii znajduje się **w świecie zewnętrznym**, poza domem, sama Wigilia „dzieje się” **w domu: za oknem pierwsza gwiazdka** – *do wieczery rodzina zasiada; pierwsza już gwiazdka na niebie świeci*, więc *wieczery nadzedł czas*. Te dwie przestrzenie są blisko siebie, stykają się z sobą, co jest wyrażone językowo przyimkiem *przy* (*przy oknie siedzą dzieci i wypatrują pierwszej gwiazdki; z opłatkami w dłoni stanę przy oknie i wypatrywać będę gwiazdy*), przedrostkami: *pod-, przy-* (*dzieci szybciotko do okna podbiegły i na pierwszą gwiazdkę czekają; daleko gdzieś świat cały do okien przytulony*), ale jest między nimi granica (uruchomiona została metafora pojęciowa – **dom to pojemnik**)³⁵.

Inaczej jest profilowany moment rozpoczęcia **w opisach**. Tam pojawianie się rzeczownika *gwiazda* nie wyznacza dodatkowej przestrzeni, jest tylko środkiem służącym wyrażeniu okoliczności czasu w kształtowanej językowo rzeczywistości. Wiążące się z tym określeniem wyznaczanie granicy dwu przestrzeni nie rysuje się tak wyraźnie jak w wierszach, ujawnia się tylko czasami w prefiksach czasowników *wy-*: *wyglądać, wypatrywać* (występują one także w wierszach)³⁶.

³⁵ Przy „wskazuje na położenie w pobliżu czegoś, obok, blisko” (SWJP: 899), „sygnalizuje stosunek współwystępowania, styczności w czasie i przestrzeni” (SJPSz, T. 2: 1028); *przy-* – przedrostek tworzący czasowniki pochodne od czasowników oznaczający między innymi „osiągnięcie celu przestrzennego, bliskości sąsiedztwa czegoś, połączenia z czymś w jedną całość, umocowanie tego połączenia” (SJPSz, T. 2: 1029); *pod-* – przedrostek modyfikujący znaczenie podstawowego tematu czasownika, oznaczający między innymi „zbliżanie się czegoś” (SJPSz, T. 2: 723).

³⁶ *wy-* – „przedrostek tworzący czasowniki pochodne, najczęściej z nadaniem czasownikowi odcieni znaczeniowych”, między innymi „ruch od wewnątrz na zewnątrz” (SJPSz, T. 3: 780).

Tylko w konkretyzacjach jednostkowych moment rozpoczynania świąt jest nazwany zgodnie z doświadczeniami dzieci (*gdy zapadnie wieczór; gdy wszystko jest gotowe; gdy przyjdzie pora; dzieci z radością czekają końca* [ubierania choinki], / *by Mikołaj i Dzieciątko gościli w ich domach*). Tak określony, występuje we wszystkich rodzajach tekstów.

Miejsce świąt

Określenie miejsca, w którym spędza się święta, jest bardzo typowe w opisach (I *pt*), nieco mniej charakterystyczne (III *pt*) – w wierszach.

W wierszach na miejsce świąt wyznaczono dwie przestrzenie: dom (pojemnik) i przestrzeń poza nim, na zewnątrz. Pierwsza przestrzeń jest nazywana *domem* (kategoria podstawowa – we wszystkich tekstach). W kontekście sceny świątecznej przywoływane są także kohiponimy pojęcia: *pokój, kuchnia, sień, drzwi, drzwiczki, brama, okno, progi* (czasem użyte metonimicznie): *w domach* wszystkich lampki choinki; choinka błyszczy *w domu*; będzie cieszyć wszystkie dzieci *w każdym domu*; *w domu*, po kryjomu do wiadra włożyli [choinkę]; *w domu* na święta króluje kolęda; stoi choinka *pośrodku pokoju*; stoi teraz *w pokoju* [choinka], by gościła wraz z Dzieciątkiem *we wszystkich domach*; wpuszcmy go *do kuchni*, niech Mikołaj zmarznięty się ogrzeje; mama *w kuchni* się krząta; już z *kuchni* rozchodzą się smakowite zapachy; opłatek leży *na sianie*, a *w sieni* czeka kolęda; któż to *do drzwi* puka?; już puka *w nasze drzwiczki*; już kolędnicy pukają *w bramy*; już dziś święta, *za oknem* świeci gwiazda; wszystkie dzieci cieszą się, *gdy wchodzisz w ich progi*.

Określenie przestrzeni zewnętrznej wyznacza granicę między tym, co w środku (pojemniku), a tym, co poza nim: *w domu – za oknem*. Nie jest to granica sztywna, gdy elementy dwóch światów łączą się w koniunkcji pojęć – pierwsza gwiazdka i Wigilia, np.: *za oknem* gwiazdka pierwsza, opłatkami rodzina się dzieli; już wszyscy siedzą przy stole / i gwiazdka zerka *oknem*. Wtedy dom otwiera się na świat, a przyroda zbliża się do domu: stanę *przy oknie* i wypatrywać będę gwiazdy betlejemskiej. / *Przez drzwi* otwarte zawolałam wiatr; *za oknem* księżyc mruga jednym okiem [...], / a *do okna* płatki śnieżne cisną się. Czasem jednak te dwie przestrzenie ukazane są w opozycji: śnieg, zimno – ciepło; świat – my, rodzina, święta: *za oknem* śnieg [...], / w *kąciku* choinka; *za oknem* śnieg / przystroił świerki swą białością [...], / w *domu* było ciepło, przytulnie; śnieg *za oknem* – to wigilijny wieczór. / A my siedzimy w *domu* przy stole; w *pokoju* [...] / ciepło wokół, / bo czas Wigilii; daleko gdzieś świat / cały w śniegu, *do okien* przytulony. Ale i wtedy przestrzeń zewnętrzna jest odbierana pozytywnie (*przystrojona, biała*). Konteksty takie wyrażają w pojęciu świąt wszechogarniającą właściwość, przekładającą się na pozytywne nastawienie uczestników sceny do otoczenia³⁷.

³⁷ Wigilia była w świadomości ludowej powtórzeniem rajskiej sytuacji, kiedy nie znano „śmierci, ani wrogości [...], ulegają zawieszeniu prawa przyrody: w raju było stale ciepło, więc [...] mimo mrozu w noc wigilijną zakwitają drzewa w sadach i wszystko jest przyjazne” (Smosarski 1996: 13).

W opisach dominuje jedna przestrzeń świąt – *mój dom*: *święta spędzam w moim domu*, z rodziną w *domu*. Młodsze dzieci opisują jedno miejsce świąt – *dom*, najczęściej w kontekście – *w moim domu* (dom staje się argumentem miejsca): *ciepło jest w domu*, *w moim domu*; *w moim domu jest osobny talerz*; *podczas Wigilii w domu jest bardzo miły nastrój*; *w moim domu atmosfera świąt jest bardzo przyjemna*; *u mnie w domu na stole wigilijnym stoją potrawy*; *w moim domu jest taka tradycja*; *w domu ubieramy choinkę*; *w całym domu roznosi się zapach*.

Przestrzeń na zewnątrz pozostaje niezauważona, za to określenie własnego „miejsca” świąt jest skontrastowane z możliwością jego braku. Zazwyczaj (w konkretyzacjach jednostkowych) dotyczy to świata innego niż własny, co w języku podkreśla epitet *swój*, *własny*: *inni ludzie, a nawet dzieci nie spędzą świąt w swoich domach*; *inne dzieci i dorośli nie spędzą tych świąt we własnym domu, tak jak my*. Konteksty takie (tu także konstrukcja porównania: *nie spędzą – tak jak my*) podkreślają rolę miejsca – *domu własnego, swojego, idealnego (mój dom)*, w scenie świąt.

W opisach starszych dzieci czasami wymieniany jest też *dom babci i dziadka* (jednostkowo) – *u babci, do babci, do babci i dziadka*³⁸: *Wigilię spędzam zawsze z rodziną u babci*; *spędzamy wieczór wigilijny u mojej babci*; *idę do mojej babci*; *na święta jeździmy do babci i dziadka*.

W tej grupie tekstów zdarzają się konkretyzacje nazywające przestrzeń inną niż dom rodzinny: *marzy mi się duży dom na wysokim szczycie, otoczony pięknym, białym lasem*; *spędzić święta w przytulnym domku w górach*; *chciałbym je spędzić w górach, w mieście Zakopane*; *na święta zawsze marzę, by wyjechać z całą rodziną na Karaiby*. Świadczą one o słabych konotacjach związanych z nowym zwyczajem świątecznych wyjazdów poza dom w pojęciu świąt³⁹.

Aspekt miejsca świąt jest w scenach tekstowych profilowany w zależności od formy wypowiedzi i wieku organizatora sceny: w scenie z wierszy są to dwie przestrzenie, w opisach – jedna przestrzeń, z tym że dzieci starsze wyróżniają przestrzeń bliższą, czasem dalszą, a młodsze – tylko tę najbliższą.

Świąteczne zachowania symboliczne (czynności podmiotów)

Czynności podmiotów z okazji świąt układają się różnie w różnych rodzajach tekstów.

Najczęściej wymienianą czynnością jest **dzielenie się opłatkiem i składanie życzeń** (*I pt* w wierszach, *II pt* w opisach) oraz **zajmowanie miejsca przy wigilijnym stole** (*II pt*). Taka rola w scenie świąt jest zrozumiała – słowo „wigilia” potocznie kojarzy się zwłaszcza z uroczystą ucztą obrzędową, jaką stanowi wieczerza wigilijna, a więc i z czynnościami wokół niej. W dzieleniu

³⁸ Częściej: *u babci, do babci*. Rysuje się tu jeszcze jedno spostrzeżenie: młodsze dzieci też spędzają święta (Wigilię) u dziadków, jednak o tym nie piszą. Być może pojęcie „dom” bardziej jest dla nich związane z domownikami (bliskimi) niż z konkretnym mieszkaniem.

³⁹ Por. wczasy świąteczne, turnusy świąteczne.

się opłatkiem pobrzmiewa echo kultu i życia wspólnotowego pierwszych chrześcijan, rozpoczyna ono wieczerzę i współcześnie należy do I grupy zachowań symbolicznych w Polsce (Dyczewski 1998: 79, Smosarski 1996).

Czynność **dzielenia się opłatkiem i składania życzeń** to według tradycji, kulminacyjny moment Wigilii. W wierszach i opisach zachowanie to nazywa formuła: *dzielić się opłatkiem*, i konstrukcja: *dzielić opłatek* (występuje tylko w wierszach). Rzadziej używa się formuły: *łamać się opłatkiem*. W koniunkcji z *dzielić się opłatkiem* występuje w tekstach formuła: *składać życzenia*⁴⁰, ale są też przykłady, w których jedna z konstrukcji występuje oddzielnie (częściej: *dzielić się opłatkiem*). W pojedynczych scenach z wierszy nazwa *opłatek* – bez formuły, oznacza symboliczny przedmiot w określonym miejscu – *na sianie, sianku, talerzyku*, np.: **wiersze** – *opłatek dzielią*, *życzenia składają*; *podzielmy opłatek razem z życzeniami*; *opłatkiem rodzina się dzieli*; *dzieląc się opłatkiem*, / *życzymy sobie zdrowia i LUDZKIEGO SZCZĘŚCIA*; *wszyscy dzielą się opłatkiem*; *dzielimy się opłatkiem*, / *każdy składa życzenia*; *wszyscy opłatkiem się dzielą*, / *składają innym życzenia*; *opłatkiem dzieli się każdy z nas*; *głowa rodziny po opłatek sięga*, *słychać życzenia*; *łamiemy się opłatkiem*, *życzenia sobie składamy*; **DZIELIMY SIĘ SŁOWEM / jak opłatkiem**; *Wigilia, opłatek, upominki; opłatek na talerzyku; opłatek na sianku; na sianie*; **opisy** – *zasiadamy do stołu, dzieląc się opłatkiem*; *na samym początku // po wieczerzy dzielimy się opłatkiem i składamy sobie życzenia*; *każdy podzielił się // dzieli się opłatkiem*; *opłatkiem dzielimy się przed wieczerzą*; *zaczęliśmy składać sobie życzenia i dzielić się symbolicznym opłatkiem*. W pojedynczych scenach z wierszy życzenia i dzielenie się są niekonwencjonalnie określone (wersalik).

W tekstach dzieci młodszych jednostkowo występują, oprócz nazwania czynności, **objaśnienie jej rytualnego znaczenia**, określenie życzeń (*ciepłe, gorące*), a także wymowy tego zachowania (*najważniejszy jest opłatek*) (Smosarski 1996: 16): *w święta to jeszcze dzielimy się opłatkiem*, **TO ZNACZY, ŻE ODPUSZCZAMY SOBIE TO, CO ZROBILIŚMY**; *opłatek JEST TO DAR, KTÓRY WSZYSTKO WSZYSTKIM WYBACZA*; *opłatkiem dzielimy się*, **GDY CZUJEMY DO KOGOŚ ZŁOŚĆ I NIENAWIŚĆ**; *najważniejszą rzeczą w moim domu jest dzielenie się opłatkiem*; *to święto, w którym dzielimy się opłatkiem*, *składamy nawzajem życzenia i WYBACZAMY PRZYKROŚCI*; *ale najważniejszy jest opłatek*; *gdy dzielimy się opłatkiem*, *jest to bardzo wzruszająca chwila i gdy się dzielę, chce mi się płakać*; *potem dzielimy się opłatkiem*, *składamy sobie nawzajem ciepłe i gorące życzenia*; *wszyscy łamią się opłatkiem*, **WYBACZAJĄ WSZYSTKIE PRZYKROŚCI**.

⁴⁰ *dzielić się opłatkiem* – „brać kawałek [...] opłatka [...] i składać sobie wzajemne życzenia” (SJPSz, T. 1: 499); „składać sobie wzajemnie życzenia okolicznościowe, częstując się kawałkiem opłatka [...] (czegoś, co ma znaczenie symboliczne)” (SWJP: 219); formuła pierwsza zawiera w swym znaczeniu konotację życzeniową.

Dzielić – „rozdawać coś między pewną liczbą osób” (SJPSz, T. 1: 499); „rozdawać części jakiejś całości pomiędzy większą liczbą ludzi” (SWJP: 219). Opłatek może nawiązywać do zwyczaju dzielenia między zgromadzonych w kościele chleba nieofiarnego (wczesne średniowiecze) (Smosarski 1996: 17) – słaba konotacja w formule *łamać opłatek*.

To zachowanie symboliczne wyrażone zostało dosyć jednolicie (formuły). Gatunek (wiersz) i wiek (młodsze dzieci) wpływają na pewne zróżnicowanie w profilowanym znaczeniu.

Druga z wymienionych czynności, **zajmowanie miejsca przy stole**, we wszystkich rodzajach tekstów jest nazywana najczęściej za pomocą czasownika *zasiadać za stołem, przy stole, zasiadać do kolacji, wieczerzy, do stołu*: **wiersze** – rodzina *do kolacji zasiądzie* zaraz; *do wigilijnego stołu zasiadają* dorośli i dzieci; *zasiadźmy* do stołu; *do kolacji rodzina przybędzie*; jakby chciały *zasiąść* z nami; **opisy** – *zasiadamy* do kolacji // *do wspólnego stołu*; *gdy wszędzie pierwsza gwiazdka zasiadziemy przy wigilijnym stole*; *później zasiadamy do stołu* i *jemy* potrawy; *zapalamy choinkę i zasiadamy do stołu*; *kiedy zapali się pierwsza gwiazda na niebie, wszyscy zasiadają do wieczerzy wigilijnej*.

Nieco rzadszy jest w tej funkcji czasownik *siadać*: **wiersze** – *matka z ojcem do stołu siada*; już wszyscy *siedzą* przy stole; *a my siedzimy w domu przy stole*; *czas siadać do stołu*; **opisy** – wszyscy *przy jednym // wigilijnym stole siedzą*; *potem siadamy do wieczerzy wigilijnej*; *gdy już pierwsza gwiazdka na niebie się zapali, wszyscy siadają do stołu*.

Według słowników różnica znaczeniowa między *zasiadać* i *siadać* dotyczy dłuższego, wygodnego siedzenia. Czasownik *zasiadać* wskutek łączliwości z nazwami osób (i miejsc) sprawujących jakąś władzę wnosi w teksty dzieci element czegoś podniosłego, w naturalnych sytuacjach rzadkiego, co w mówieniu o świętach staje się typowe⁴¹. H. Zgółkowa odnotowuje w dziecięcych tekstach mówionych obecność czasownika *siadać* (9) oraz *siedzieć* (107), czasowniki: *zasiadać, zasiąść*, w tych tekstach nie występują, co też świadczy o bardziej uroczystym charakterze sceny świątecznej (Zgółkowa 1990: 42, 47).

W scenach z wierszy określone jest *zasiadanie do stołu, wieczerzy, kolacji*, jednak tylko w konceptualizacjach jednostkowych odnotowano *zjedzenie wigilijnych potraw*. Czynność jedzenia kolacji charakterystyczna jest dla **opisów** (III pt). Najczęściej występuje tu czasownik *jeść, zjeść* (jedzenie), a tylko jednostkowo – rzadki, książkowo zabarwiony, *spożywać*⁴²: *później zabieramy się do jedzenia; jemy* pierwsze danie; *przy wspaniałej świątecznej atmosferze zjemy* kolację; *gdy się pojawi pierwsza gwiazda, jemy* kolację; *co roku na wigilię jemy* te same potrawy; *na drugie jemy* kartofle z rybą; *wieczerzę wigilijną SPOŻYWAMY*; *wspólnie SPOŻYWAMY* wigilię; *w wieczerzę wigilijną [...] jemy* zupę grzybową i barszcz z uszkami; *jemy* razem potrawy; *jemy* wieczerzę; *później zasiadamy do stołu i jemy* potrawy; *po opłatku jemy* to, co jest na stole; *po SPOŻYCIU POSIŁKU idziemy* po prezenty. Pisanie o świętach skłania dzieci do używania wyrazów rzadkich w mowie, co sprzyja naśladowaniu uroczystych sposobów wypowiedzania się.

⁴¹ *zasiadać* – „siadać gdzieś dłużej, wygodnie; zajmować miejsce siedzące”, *siadać* – „przybierać pozycję siedzącą”, pot. „zabierać się do czegoś” (SWJP: 1335, 1014, SJPSz, T. 3: 956). Por. też ISJP, T. 2: 1271: „zasiąść na tronie”.

⁴² *spożywać* – „książk. poddać coś konsumpcji, jeść, pić” (SWJP: 1048, SJPSz, T. 3: 300).

Kolejną czynnością podmiotów wymienianą we wszystkich rodzajach tekstów jest **śpiewanie kolęd**, jeden z najpiękniejszych zwyczajów bożonarodzeniowych. Częstość występowania określeń językowych związanych z tą czynnością lokuje je w dolnej granicy III poziomu typowości.

Najczęściej czynność ta bywa nazywana za pomocą czasownika *śpiewać*; w schemacie składniowo-semantycznym *kolędy* występują w pozycji obiektu tej czynności: *teraz / śpiewamy kolędy*; *a teraz kolędy wszyscy śpiewajmy*; *śpiewamy później kolędy* / *przed choinką złocistą*; *a pod szopką słyszeć kolędy śpiewane przez kolędników*; *po wieczery śpiewamy // razem kolędy*. Dzieci charakteryzują je sporadycznie, jedynie w scenach z wierszy: są śpiewane *wesoło* (*przy choince / wesoło / kolędy śpiewają / dorośli i dzieci*), a w opisach młodszych dzieci mamy *kolędy – gorące* (*śpiewamy małemu Dzieciątku gorące kolędy*). Kolędy symbolizują radość ze świąt, co znajduje wyraz w wierszach i w opisie młodszego dziecka: *kolęd radosne śpiewanie*; *po wyjęciu prezentów spod choinki nadszedł czas wyśpiewania naszej radości*, czyli *czas śpiewania kolęd*. Taka konotacja tkwi także w metaforze synestezyjnej (Dobrzyńska 1994: 79, Termińska 1988): *może nuty kolęd zawisną nad twą samotnością*.

W opisach dzieci wyznaczają kolejność czynności w stosunku do innych zdarzeń świątecznych (*później, na koniec, po wieczery, po prezentach*), wpisują w scenę ich porządek (Witosz 1998: 208), **w wierszach** częściej określają jej miejsce – *przed choinką, przy choince, pod szopką*.

W scenach z **wierszy** śpiewanie kolęd staje się tą czynnością, której skutki otwierają przestrzeń wewnętrzną (domu) na zewnątrz – bliższą i dalszą (por. określenie miejsca świąt). Językowo jest to wyrażone za pomocą formuł: *nieść się // roznieść się echem, popłynąć w świat* [jak fala], *hen: echo kolęd hen się roznieście*; *już kolędy słowa słyszeć hen*; *już słyszeć kolęd radosne śpiewanie*; *popłynęła w świat kolęda*; *później kolęda gdzieś w świat popłynie*; *kolęda, co niesie się echem*; *hej, kolędo! Snuj się pieśni, snuj wesoła*. Takie profilowanie czynności powiększa przestrzeń, w której „dzieją się” święta (jak rozchodząca się fala). Podobne rozszerzenie ujawnia się w metaforze synestezyjnej: *na gałęzkach choinkowych rozsypane / kolęd nutki* (Termińska 1988: 17).

Konkretyzacje jednostkowe w **opisach** są też świadectwem nowego zwyczaju, który wykształcił się współcześnie: *na początku słuchamy kolęd i podśpiewujemy*; *tata puszcza na magnetofonie kolędy*; *potem tata włącza telewizor i słuchamy kolęd*.

W **wierszach** (w dolnej granicy III pt) odtworzony został jeszcze jeden zwyczaj związany ze świętami – **chodzenie z kolędą**: *Chodzo kolyndnicy [...], / nieso se ze sobom gwiazde betlejymsko, / [...] śpiywajo kolyndy; niedługo wystuchają kolędników śmiesznych*; *już kolędnicy pukają w bramy*; *a pod szopką kolędy słyszeć śpiewane przez kolędników*; *kolędnicy za oknem*. Konsekwentnie w tych scenach przestrzeń świąt jest ukazana szeroko (ogarnia nie tylko dom – pojemnik), a i czas świąt ulega wydłużeniu.

Inne czynności podmiotów związane ze świętami znajdują poświadczenie w wybranych gatunkach.

Wieczera wigilijna zawsze rozpoczyna się modlitwą i do końca ma charakter uroczysty i poważny (Szymańska 1999: 10). **Czynność modlenia**⁴³ w **opisach** dzieci starszych (i jednostkowo – młodszych) stanowiąca potwierdzenie tego zwyczaju jest określona językowo czasownikami *modlić się* lub formułą *zmówić, odmówić modlitwę*: *zmówić wigilijną modlitwę; przed posiłkiem się modlimy; odmawiamy modlitwę; gdy zapali się pierwsza gwiazda, to tata zawsze odmawia modlitwę; modlimy się, po modlitwie dzielimy się opłatkiem*⁴⁴.

Tradycyjnie o północy w kościołach odprawia się uroczystą mszę nazywaną pasterką na pamiątkę hołdu złożonego Dzieciątku Bożemu przez pasterzy (Smośarski 1996: 20). **Udział w pasterce** znajduje wyraz w **opisach dzieci starszych**. Wyrażony za pomocą formy podkreślającej udział organizatorów sceny, tzn. 1. os. l.mn. czasowników *iść // pójść // chodzić na pasterkę*: *o północy z całą rodziną idziemy do kościoła // kościółka / na pasterkę; co roku chodzimy na pasterkę; o godzinie 24 idziemy na pasterkę*. Charakterystyczne jest precyzyjne określanie czasu czynności (*o północy, o godzinie 24*).

W scenach z **wierszy** określenie udziału w pasterce potwierdza, że czynność ta pełni znaczącą funkcję – jest ona formą uczczenia święta o treści religijnej. Nawiązanie do symbolicznego znaczenia pasterki – umieszczenie żłóbka Jezusa w kontekście aktualizującym, nazwanie istoty święta (narodziny Boga) – odzwierciedla takie treści: *o północy wszyscy saniami / mkną do żłóbka Jezusa z życzeniami; Już północ wybija... / Już pasterka się zaczyna; w nocy pasterka i Bóg się rodzi, / i na nas zerka*⁴⁵.

Wigilia była w tradycji ludowej czasem rajskim, w którym nawet zwierzęta domowe mają specjalną moc: w noc wigilijną mogły człowiekowi wyznać to, o czym nie miał pojęcia (Zadrożyńska 2002: 30). W **opisach młodszych dzieci** możemy odnaleźć ślady tej wiary (konkretyzacje jednostkowe). Zapisana jest ona w tekstach jako stan **oczekiwania** w wigilijną noc **na moment, w którym zwierzęta przemówią**: *potem czekam do 12 w nocy, żeby od babci pies coś mi powiedział, ale ten pies zdechł, a ja teraz mam swojego psa i sprawdzę nareszcie, czy zwierzęta mówią o 12 w nocy w święta Bożego Narodzenia; nie możemy się doczekać, kiedy w Wigilię będzie dwunasta w nocy i mój pies zacznie mówić; podobno w Wigilię zwierzęta mogą mówić, nie wiem, czy wie-*

⁴³ Na granicy III *pt* i konkretyzacji jednostkowych.

⁴⁴ Scena tekstowa z wiersza (jedna) dopuszcza przytoczenie: *Boże [...], opłatek, chleb boski, pobłogosław nam*.

⁴⁵ Podobną funkcję (pamięć o religijnej istocie świąt) pełnią w scenach z wierszy: formuła z kolęd: *Bóg się rodzi*; motyw Trzech Króli i leksyka: *Trzej Królowie (mędrcy), Dzieciątko, Jezus: by szopka i Mikołaj gościły wraz z Dzieciątkiem we wszystkich domach; to Dzieciątko zobaczymy, wraz z Trzema Królami / pokłonimy się przed Chrystusem, dary Panu damy; żłóbek – w nim – Jezus małutki; jeszcze raz poczuję Serce Jezusa na opłatka bieli; żyli sobie trzej mędrcy, wielce przez lud miłowani. / Na spotkanie Dzieciątka do Betlejem spieszyli; dzisiaj święto, Bóg się rodzi; Jezus przyszedł, już jest; tymczasem Bóg rodzi się z matki; Trzej Królowie gwiazdę gonią, / pastuszkowie, choć zaspali, bieżą spotkać świata Gazdę, / [...] chociaż pora roku chłodna, / Bóg Zbawiciel nam się rodzi; Bóg się rodzi / i na nas zerka*. Jedynie wyjątkowo treści religijne pojawiają się w opisach młodszych dzieci: *gdy wszyscy zjedzą, śpiewamy małemu Dzieciątku gorące kolędy*.

rzęta mogą mówić, jestem tego zaciekawiona; każdy z nas czeka aż do wieczora, żeby usłyszeć, jak nasze zwierzątko zacznie mówić, tak jak według tradycji.

Wpływ na profilowanie tego zdarzenia świątecznego i czynności podmiotów uczestniczących (oczekiwania) ma wiek organizatora sceny. Psychika dziecka i jego wrażliwość decydują o tym, że dostrzega ono ten szczególnie interesujący (do sprawdzenia) zwyczaj w rytuale świąt (Piaget 1981). Ów element wyrażony też został w jednym wierszu: *garsteczkę szczęścia [...] / na tę jedną, jedyną noc. / Noc, w którą zwierzęta przemówią.*

Obiekty świąteczne

Najważniejszym wydarzeniem Wigilii jest **uroczysta wieczerza** (Smolarski 1996: 16); a **stół** musiał być starannie przygotowany i nakryty (Simonides 1995: 20). I w tekstach dzieci wieczerza i stół zajmują ważne miejsce (kolacja – w opisach – II *pt*, a w scenach z wierszy – typowość na granicy III poziomu i konkretyzacji jednostkowych). Przedstawienie stołu i jego wyglądu lokuje się na III poziomie typowości we wszystkich rodzajach tekstów.

Tradycyjny jest sposób nazywania **kolacji wigilijnej**. W scenach z **wierszy** i **opisów młodszych dzieci** przeważa użycie zabarwionej patosem *wieczery*, często z określeniem *wigilijna*⁴⁶. Oprócz tego obecne są nazwy: *kolacja* – *wigilijna*, *święteczna*, *posiłek* – *wigilijny*, *wigilia*⁴⁷: *dziś wieczerza będzie godna; już zaczęła się wieczerza; pięknej wieczerzy czekamy; wieczerzy nadszedł czas; każdy już na wieczerzę czeka; czekam na wieczerzę.*

W **opisach dzieci starszych** przeważa *kolacja* – *święteczna*, *wspólna*, *wigilijna*; *wieczerza* i *posiłek wigilijny* są rzadsze.

Kolacja jest wiązana ze stołem. Stanowi on – według tekstów dzieci – bardzo ważny przedmiot świąteczny, prawie tak ważny jak choinka. Przypisuje mu się określenie – *wigilijny*, świadczące o związku ze świętami i o symbolicznym znaczeniu tego przedmiotu.

Pierwszoplanowym elementem wyglądu stołu w scenach z **wierszy** jest *obrus*, zawsze *biały*, na nim lub pod nim *siano* (*sianko*, *żdźbło siana*), *opłatek* i *potrawy* (*święteczne*, *łakocie*, *pyszności*): *Na stole żdźbło siana [...]*, */ opłatek na talerzyku, / pysznych potraw bez liku; trza wigilijny stół szykować. / A na tym stole same łakocie; zasiądźmy do stołu, / przy którym stoi choinka zielona; pod stołem sianko, / na stole biały obrus, potrawy podane; Na stole leży opłatek; a na stole pyszności; stół już nakryty obrusa bielą, / a pod obrusem siano [...]* / *i już potrawy poustawiano; a na stole potraw mnogość świątecznych; na stole biały obrus, / na sianku opłatek; biały obrus jest na nim [na stole].*

⁴⁶ Według słownika, *wieczerza* ma zabarwienie książkowe, a w odniesieniu do Wigilii – charakter związku terminologicznego (SJPSz, T. 3: 699). Ma też znaczenie podniosłe (SWJP: 1221). Wyraz rzadki w języku dziecka. Nie figuruje na listach H. Zgółkowej. Występuje *jedzenie* (24), *kolacja* (20), a nie odnotowano *wieczery*, *potraw*, *posiłku* (Zgółkowa 1990: 18–31).

⁴⁷ Tu w znaczeniu „tradycyjna, uroczysta wieczerza w przeddzień święta Bożego Narodzenia” (SJPSz, T. 3: 716).

Tylko w jednej scenie wymieniono dodatkowe nakrycie dla gościa: *jedno nakrycie jest wolne*. Nietypowy element stanowi także *biblia: Biblia na stole*; i szopka: *Maryja bierze Jezuska na ręce* (obecna także jednostkowo w opisach dzieci starszych: *pod choinką leży szopka drewniana; później patrzymy na choinkę, oświetloną pięknie szopkę; szopka jest oświetlona*).

Ten układ zostaje odwrócony w scenach **opisów dzieci starszych**, w których najważniejsze miejsce na *stole wigilijnym* zajmują *potrawy*, często także określa się dodatkowe miejsca dla gościa: *na stole potrawy; dużo potraw; na stole jest tradycyjna ryba // jeszcze karp smażony; na wigilijnym stole stoją dania; przy stole wolne miejsce dla nieznanego gościa; pusty talerz, puste miejsce*. W jednostkowych konceptualizacjach wymieniane są: *opłatek, obrus, świece, krzyż i inne elementy – na naszym stole zawsze jest [...] krzyż i świece, opłatki; na stole leżą opłatki; moja mama daje na stół sól, chleb i pieniądze; stół nakryty jest białym obrusem*. Każdy obok swojego nakrycia znajdzie *opłatek*; stół pokryty jest *białym obrusem* i różnymi dekoracjami, jak np. *stroik świąteczny; na stole ładny obrus, świeczki, stroiki z kolorowych kwiatów*.

Jeszcze inny układ elementów na świątecznym stole rysuje się w **tekstach dzieci młodszych**. I tu *potrawy* są wymieniane najczęściej, ale równie ważną pozycję zajmuje *opłatek, obrus i talerz dla gościa* (najczęściej w konstrukcji: *stawiać jeden // pusty talerz dla gościa*). Wygląd stołu: *na stole pyszni się od potraw; na stole wigilijnym są potrawy; na stole wigilijnym będą // stoją zazwyczaj następujące potrawy; na stole [...] jest dwanaście potraw i coś do popicia; w Wigilię daje się na stół dwanaście dań; tradycja mówi, że pod obrusem kładziemy siano, a na nim opłatek; na Wigilię szykujemy stół, a na tym stole jest barszcz, [...] opłatek na talerzu, świece postawione na czystym obrusie; u mnie w domu na stole wigilijnym stoją potrawy [...], a na środku [leży] zawinięty w chusteczkę opłatek; stoją potrawy, stroik, który ozdabia stół, i oczywiście opłatek; stół jest nakryty białym obrusem; stół jest nakryty białym obrusem, na stole jest dwanaście potraw, talerz dla każdego i talerz dla osoby samotnej lub bezdomnej*. Dodatkowe miejsce: *Jest tam osobny talerz dla gościa; przy stole stawiamy jeden talerz dla gościa; dla kogoś bezdomnego; przygotowujemy talerze dla całej rodziny i dla gościa; zostawiamy na stole pusty talerz dla gościa, który może zapukać do naszego domu; dajemy na stół talerz dla gościa, który może przyjść w każdej chwili*. W konceptualizacjach jednostkowych dzieci młodszych wyliczane są nowe elementy (*jemioła, pieniądze, miseczka dla zwierzątka*): *mama zawiesza jemiołę na szczęście; w moim domu jest taka tradycja, że jest na stole pusty talerz, a na tym talerzu jest serwetka, sól, chleb z solą i pieniądze leżą pod talerzem na utrzymanie pieniędzy; można dać do pokoju lub do kuchni miseczkę, bo może jest gdzieś jakieś zwierzątko pod bramą*.

Widok świątecznego stołu wyraźnie ukazuje, jak młodsze dzieci postrzegają świat. Ich obraz skupia się na szczegółach (por. Piaget 1981), których obecność znajduje w scenie uzasadnienie. W tekstach dzieci starszych takie opisy są jednostkowe, w większości wygląd stołu określono ogólnikowo. Wraż

z wierszy – profil pojęcia jest w niej nakierowany na te elementy konceptualizowane zmysłowo, które mają dla dzieci większą wartość symboliczną.

Do „uroczystej” *wieczery* nawiązuje w scenach mówienie o poustawianym na stole **jedzeniu**.

W ponad 80% tekstów używany jest hiperonim rzadki i nacechowany oficjalnością: *potrawy*. Jego hiponimy, nazwy konkretnych dań, najczęściej są wyliczane: **wiersze** – czeka kolacja [...], **dwanaście dań** znów będzie; *mama wnosi na półmisku karpia, kompot i pierogi [...]*, / **pysznych potraw** jest **bez liku**; *a na tym stole same łakocie*: / [...] *pieróżki, suszki w kompocie*; *na stole pierogi z grzybowym farszem*, / *zalne pyszniutkim barszczem*; *na stole karp jest, pierogi z grzybami*, / [...] *pyszny kompot z jabłuszek*; *barszcz z uszkami pałaszują*; *w święta jest barszczyk*, / *w barszczyku są uszka [...]*, / *jest rybka*; *jemy złotego karpia, barszcz z uszkami*; **potrawy** podane; już **potrawy** poustawiano; *na stole potraw mnogość świątecznych [...]* / *zaprasza przy stole obecnych / do próbowania i smakowania*; *i karp, i barszcz*; *zaszumi strużką [...]* *barszczu kropelka*; *a na stole pyszności [...]* / *trzeba też spróbować barszczyku z uszkami*; *aż pyszności na stole będą*; **tuzin potraw** rzędem stoi [...], / *barszcz tymczasem się ostudzi*.

Dla opisów charakterystyczne są wyliczenia, stąd konteksty: *dużo smaczných potraw*; *wiele innych dań*; *następujące, różne, inne* (przy zakończeniu wyliczenia); **dzieci starsze**: *wigilijna // tradycyjna ryba*; *karp w sosie szarym, karp smażony*; *jemy pierwsze danie, czyli barszcz z uszkami*; *makówki, które tak bardzo lubimy*; *pierwsza potrawa: zupa z grzybami i z makaronem*; *mama daje ciasta na stół i wiele innych dań*⁴⁸. Najwięcej szczegółów w scenie potraw zarysowują **młodsze dzieci**: *są wtedy przeróżne smakołyki*, jak: *barszcz, zupa grzybowa, pierogi, ryba*; *najważniejsze z wszystkich jest karp i ciepło w rodzinnym gronie*; *na stole jest barszcz z uszkami, karp, ciasto, kluski z makiem, karp w galarecie*; *jemy razem potrawy: zupę grzybową, karpia i inne potrawy*; *karp w galarecie, kluski z makiem, kapusta z grzybami, makówki i jeszcze inne potrawy wigilijne*; *mama gotuje bardzo dużo potraw*; *mama przygotowuje potrawy: karpia, barszcz z uszkami, zupę grzybową, kutię, pierogi z kapustą i z grzybami, makowiec i suszone owoce w słoiku*; *stoją potrawy: karp, barszcz, uszka z grzybami, kluski z makiem, kompot z suszonymi owocami*; *na stole wigilijnym są potrawy, takie jak: ryba, barszcz z uszkami, kompot z suchych owoców*; *na stole rodzinnym będą następujące potrawy: karp, zupa grzybowa, pierogi i tak dalej*; **różne potrawy**: *barszcz z uszkami, karp*; **następujące potrawy**: *gołąbki z kaszą, pieczone paluszki z kminkiem, barszcz z uszkami, ryba z ziemniakami, różne placki*; *jemy to, co jest na stole, jest tam dwanaście potraw i coś do popicia*; *potem mama wyklada kutię, cukierki i pierniczki*; *w Wigilię daje się na stół dwanaście dań*; *na stole jest dwanaście potraw*.

⁴⁸ Konkretyzacje jednostkowe: *pieczarki*; *święteczna kapusta z fasolą*; *różne potrawy: makowce, babki i różne przysmaki*; *deser, wtedy jemy ciasta*; *różnego rodzaju desery*; *najważniejszym naszym daniem jest szalot*; *dorsz i pierogi z kapustą*; *pyszne pierniki*; *karp w oleju, karp w śmietanie*; *grochówkę, uszka czy galaretę*; *oprócz tego dużo łakoci*; *pierogi z serem i kapustą, i grzybami*; *babcia przynosi serniki i makowiec*; *łazanki*.

Wśród potraw królują we wszystkich tekstach: *barszcz z uszkami, karp (złoty), ryba, kompot (z suszonych owoców)*. Wymienne są w użyciu nazwy: *ryba – karp*. Dzieci, zwłaszcza starsze, posługują się częściej nazwą kategorii podstawowej (*ryba*), ma ona większą wyrazistość psychologiczną (Wierzbicka 1999: 107).

Określana jest liczba i jakość potraw: *tuzin, dwanaście, mnogość, bez liku, dużo potraw; potrawy pyszne, pyszniutkie, świąteczne, pyszności, same łakocie, smakołyki*. W scenach z **wierszy i opisów młodszych dzieci** nawiązuje się w liczbie do tradycji (dwanaście dań – tylu było apostołów i tyleż miesięcy ma rok – Szmarski 1996: 17)⁴⁹. W opisach dzieci starszych mamy także: *wigilijne // te same co roku potrawy*, a wśród hiperonimów – dosyć często nazwę *dania*. W tekstach dzieci młodszych mocno zarysowany jest też jeden z najważniejszych uczestników sceny przygotowania potraw – ich wykonawca (*mama*). Zaskakująca koniunkcja: *najważniejsze z wszystkich jest karp i ciepło w rodzinnym gronie*, oddaje sposób wyrażania nastroju w dziecięcym ujęciu świąt.

Ogólnie – we wszystkich scenach określanie kolacji wigilijnej i stołu konotuje dzięki ujęciu językowemu (*wieczera, potrawy*, a wcześniej – *zasiadać, spożywać*) uroczysty, poważny ton, czym nawiązuje do tradycji. Należy przy tym zaznaczyć, że mocniej jest to wyartykułowane w wierszach i tekstach dzieci młodszych.

Funkcja świąt – obdarowywanie

Prezenty są oczekiwane przez wszystkie dzieci. Wigilijny zwyczaj obdarowywania się to wspomnienie rzymskich Saturnaliów. W późniejszych czasach zwyczaj ten nazwano „Gwiazdką”, ponieważ według starej tradycji wigilijnej, prezenty wręczano, gdy zapaliła się na niebie pierwsza gwiazdka⁵⁰. Z czasem zaczęto ją utożsamiać z tą, która wskazywała drogę Trzem Królom spieszącym do nowo narodzonego Jezusa z hołdem i podarkami (Szymanderska 1999: 19).

Prezenty dla podmiotów świąt najczęściej jednak są przeznaczone dla dzieci, co w tekstach powiedziane jest wprost. Według tekstów, to jeden z najbardziej typowych elementów rytuału świątecznego, funkcja, którą organizatorzy scen przypisują świętom (zwłaszcza w opisach – *I pt: a jak święta, to i prezenty*).

W scenach z **wierszy** ich nazwy są zróżnicowane: *prezent, upominek, coś, dary, paka, paczka, paczuszka*. Najczęściej znajduje się je *pod choinką* lub (nieco rzadziej) *przywozi je Mikołaj*⁵¹, np.: *Kiedy czas nadejdzie, wraz z nim nadejdą / prezenty pod choinkę; dzieci czekają na prezenty; Wigilia, opłatek, upominki; i te prezenty serdeczne / niech każde dziecko ma; najlepsze są prezenty; zbliża się gwiazdka wielkimi krokami, / przyjdzie Mikołaj z prezentami; stoi choinka pośród-*

⁴⁹ Tu opinie są różne; por. Szymanderska 1999: 11– mogła to być (w różnych regionach) nieparzysta liczba potraw.

⁵⁰ Por. jedną z nazw Wigilii podaną w tekstach dzieci – podrozdział *Znaczenie świąt i określanie ich czasu zewnętrznego*.

⁵¹ Por. podrozdział *Wizerunek Świętego Mikołaja*.

ku pokoji, / a pod nią liczne prezenty; idzie Mikołaj [...], / dzieci [...] pod choinką co rok coś mają; już pod choinką leżą prezenty; pod choinką paczuszka; pod choinką rozpychają się wielkie paki; dam ci pod choinkę / bardzo, bardzo wiele; ten prezent pod choinką / to ode mnie; choinka już świeci, / a pod nią prezenty; dzieci czekają na gwiazdkę pierwszą, / gdy pod choinką znajdują prezenty; już prezenty pod choinką; a my sięgnęliśmy po prezenty.

Prezenty są określone jako: *najlepsze, serdeczne, wielkie, liczne*. Typowy kontekst to: *prezenty pod choinką*, wskazujący charakterystyczne miejsce, w którym się znajdują⁵². Występują z czasownikami: *leżą, są, nadejdą, rozpychają się* (w pozycji subiektu), często z elipsą czasownika. Także: *czeka się na nie, znajduje* (prezenty w funkcji obiektu). To zróżnicowanie schematów składniowych i kontekstów wiąże się – jak się zdaje – z niechęcią precyzowania przez organizatora sceny sposobu, w jaki znalazły się one w określonym miejscu (*pod choinką*). Wynika też z ukazania różnych etapów wigilijnego wieczoru (*dzieci czekają, dostają, mają prezenty*), a także z różnych form przekazywania prezentów (*dostają, biorą, sięgają pod choinkę, znajdują pod choinką*).

W scenach **opisów** określenie miejsca położenia prezentów *pod choinką* jest również najbardziej charakterystycznym kontekstem. Ich nazwa jest ujednolicona – *prezenty*. Znika zupełnie Mikołaj jako darczyńca⁵³.

Prezenty najczęściej znajdują się, *są podłożone, leżą, stoją, są pod choinką*. No-
wym, w stosunku do scen z wierszy, dosyć częstym kontekstem, są czasowniki – *rozpakować, otwierać prezenty, oglądać*, z którymi *prezenty* występują w funkcji obiektu (III pt – opisy dzieci starszych, pojedyncze sceny – dzieci młodszych). W znaczeniu tych ostatnich czasowników zawiera się wspólny element „krycia” czegoś wewnątrz, co trzeba najpierw wyjąć (*otworzyć, rozpakować*), a potem poznać (*obejrzeć*). Prezenty są tu ukazane jako niespodzianka, coś tajemniczego, co staje się najważniejszą częścią wigilijnych obrzędów. Wcześniej – uczestnicy scen aktywnie: *szukają, idą pod choinkę i po prezenty, wyciągają, rozdają prezenty* (typowe w tekstach dzieci młodszych). Precyzyjnie określone jest źródło ich pochodzenia: *są podłożone* przez rodziców lub też (częściej) *podarowane* przez uczestników świąt, którzy się *obdarowują, wymieniają się, rozdają sobie prezenty*. Tylko w konkretyzacjach jednostkowych prezenty *przynosi Dzieciątko* (ale i wtedy znajdujemy realne wyjaśnienie ich obecności pod choinką).

Opisy dzieci starszych: *niecierpliwie czekam na prezenty, tak jak inne dzieci; jak każdy, szukamy prezentów pod choinką; mama każe nam iść do innego pokoju i daje pod choinkę prezenty; kiedy rodzice podłożą prezenty pod choinkę; ja z mamą wyjmujemy z szafy prezenty i po cichu układamy je pod choinką – i wszyscy idziemy*

⁵² Wyrażenie przyimkowe z narzędnikiem (oznaczające lokalizację). Rzadziej używa się tu konstrukcji z biernikiem wskazującej na kierunek ruchu wiodący w pobliże choinki (SJPSz, T. 2: 723).

⁵³ W konceptualizacjach jednostkowych dzieci młodszych to święto jest wspomniane: *gdy był u nas św. Mikołaj, też było bardzo przyjemnie, bo dostałam dużo prezentów; Mikołaj też był przyjemny i dostałam dużo prezentów*.

zobaczyć, co nam przyniosło **Dzieciątko**; pod naszą **choinką** zawsze znajdzie się **prezent** dla każdego; pod **choinkę** dostajemy różne **prezenty**; po kolacji atrakcja wieczoru – **prezenty**; pod **choinką** było dużo **prezentów**; pod **choinką** leżą **prezenty**; ni stąd ni zowąd pod **choinką** znajdują się **prezenty**; później wyciągam spod **choinki** **prezenty**, które rozdaje ich adresatom; wreszcie nadeszła chwila **rozdania prezentów**; obdarowujemy się **prezentami**; po skończonej kolacji wymieniamy się **prezentami**, które stoją pod [...] **choinką**; każdy **rozpakował** swoje **prezenty**, po kolacji **otwieramy prezenty**; po posiłku **podchodzą do choinki** i **otwierają prezenty**.

A oto **opisy dzieci młodszych**: pod koniec wieczery wszyscy idą **do choinki** i **po prezenty**; po dzieleniu się opłatkiem **podchodzimy do choinki po prezenty**; potem ja i moja siostra idziemy **pod choinkę** i **wyciągamy prezenty**, i **dajemy**; po spożyciu posiłku idziemy **po prezenty**, które **przyniosło nam Dzieciątko**; gdy pokaże się pierwsza gwiazdka, **pod choinką znajdują się prezenty**; **dajemy sobie prezenty pod choinkę**; **pod choinką dzieci znajdują prezenty**; w każdym domu najbardziej **dzieci lubią prezenty**, ale nie jest ważne, jaki **prezent** się dostanie, tylko czy jest on **od serca**; **dzieci bardzo lubią oglądać i szukać prezentów**; najbardziej **lubimy prezenty**; najbardziej w Wigilię **uwielbiam dostawać prezenty**; **cieszymy się z prezentów**; będzie **pod choinką dużo prezentów**; **pod choinką leżą prezenty dla wszystkich**; na pewno będę **miał wspaniałe prezenty**; później **otwieramy z moim bratem prezenty**; **patrzymy pod choinkę**, czy są tam **prezenty**; po wieczery wigilijnej idziemy do innego pokoju, a potem idziemy do pokoju, gdzie jest **choinka**, i **oglądamy prezenty**; po wieczery nadszedł moment **wyjęcia prezentów spod choinki**.

Pewną odmiennością w tych ostatnich scenach jest wyrażenie własnych emocji związanych z **prezentami**: **cieszymy się z prezentów**, **dzieci lubią prezenty** – i zbieżna z nim konotacja pozytywnego wartościowania.

We wszystkich rodzajach tekstów ujawnia się ważna dla dzieci funkcja świąt, jaką jest otrzymywanie prezentów. Często bywa ona ukazana jako główny ich cel (w opisach). Najbardziej typowo określone jest miejsce prezentów, wyróżniające je (**pod choinką**). Inny sposób otrzymywania prezentów (od **Mikołaja**) precyzowany jest tylko w scenach z wierszy. Tam też konteksty, w których się pojawiają, są najbardziej zróżnicowane. Warto także zaznaczyć, że sceny świąt z opisów kończą się na obdarowaniu: **rozpakowujemy prezenty i w ten sposób kończy się Wigilia**.

Świąteczny nastrój

Cechą prawdziwego święta jest **świąteczny nastrój ludzi** – „niezbyt poważny i niezbyt frywolny”. Stworzenie takiego nastroju jest sztuką i zależy od: odpowiednio przygotowanego (przystrojonego) miejsca, oznaczenia uczestników, od muzyki, formy werbalnej, uroczystego posiłku – często z rytualnymi potrawami, odpowiednio nakrytym stołem (Zapotoczky 1998: 62–63). Tradycja świąt Bożego Narodzenia spełnia wszystkie te warunki. Jak

We wszystkich tekstach, oprócz konceptualizacji zmysłowych, określany jest nastrój świąt⁵⁴, który odczuwają uczestnicy, często też święta są oceniane.

Nastój uczestników święta w scenach z **wierszy** bywa najczęściej określany jako *radosny* (*radość*, *radośnie*, *radosny*, *radować się*), *wesoły* (*wesoły*, *wesoło*, *cieszyć się*). Uczucie radości podlega stopniowaniu (*radość wielka*, *święta pełne radości*). Ludzie są *szczęśliwi* – z oznakami szczęścia na twarzy: *uśmiechnięci*, przeżywają *szczęście*, *wzruszenie* (*łzy wzruszenia*), są *spokojni*. Jednostkowo dni te określane są jako *trochę smutne*, ale też jako powodujące *odmianę na lepsze*, np.: w *Wigilię nikt się nie złości; radość wielka, dzień zaklęty, / jak wesoło!*; *święta Bożego Narodzenia są pełne radości i uciechy; święta to czas wesoły; każdy jest dzisiaj uśmiechnięty; szczęśliwy do łóżka dajesz nura; a ona [choinka] tak szczęśliwa była; choć były kłótnie i zwady nieraz, / ta chwila wszystkich odmienia. / Niechaj ta radość już pozostanie; jakież ten wieczór jest niezwykle, / jaki spokojny i radosny. [...] / Jakże radośnie jest wtedy w rodzinie; odświeżenie ubrani [...] / wszyscy się cieszą i radują [...], / jest miło, wesoło i uroczyście; wszyscy radośni, buzie z uśmiechem / i łąza się ciśnie do oka; w sercach szczęście mamy. / Z uśmiechem i łzami w oczach / życzenia sobie składamy.*

Święta wartościowane są bardzo pozytywnie – za pomocą leksyki opisowo-oceniającej i emocjonalnie nacechowanej – jako: *piękne* (*najpiękniejszy dzień w roku*), *wspaniałe*, *urozyste*, *miłe* (*najmilsze*), *odświeżające*, *cudowne*, *niezwykłe*, np.: *Ten wspaniały dzień świąteczny / jest najmilszy i serdeczny; pięknie jest wtedy; Wigilia to najpiękniejszy dzień w roku, / wtedy panuje cisza i spokój; każdy urozysty jest i odświeżony, / w ten piękny wieczór, wieczór Wigilii; wspaniałe to święto [...], / to naprawdę cudowne święta.*

Wyjątkowo nastrój w wierszach wyrażony jest za pomocą metafory synestezyjnej: przełożeniem nastroju (doznań psychicznych) na doznania zmysłowe – zmysł dotyku, wzroku, słuchu (Judycka 1963: 62): *specyficzna atmosfera tego dnia udzielała się wszystkim [...], / w domu było ciepło, przytulnie. / Jasność naszych serc rozświetliła tę noc; świat do okien przytulony i śpiewający niebu; wszystkim z wrażenia jest na sercu gorąco; wśród gałązek choinkowych / mieszka radość i marzenia [...], / trochę smutku, też wzruszenia.*

W scenach z **opisów** najbardziej typowe jest określenie nastroju świąt przymiotnikiem *wesoły*, *radosny* (w różnych formacjach): *wesołe, radosne, pogodne święta; jest wesoło, u mnie w domu jest wesoło; będzie wesoły dzień; czas wyśpiewania radości; wszyscy się cieszą z tego wieczoru*. Ludzie są *szczęśliwi*, *wzruszeni*, *mili*: *wzruszająca chwila; wszyscy są dla siebie mili, wszyscy są szczęśliwi, zachwyceni; moja rodzina jest szczęśliwa.*

Dzieci używają do określenia atmosfery typowych konstrukcji językowych, w których przymiotnik *świąteczny* nabiera znaczenia kontekstowego: *panuje atmosfera świąteczna; jest świąteczny, ciepły nastrój; panuje atmosfera bardziej*

⁵⁴ Rozumiany jako „chwilowy stan psychiczny, emocjonalny itp. charakteryzujący się dominowaniem pewnych uczuć wpływających na zachowanie, samopoczucie [...]” (SWJP: 574); też: *atmosfera* – rozumiana jako „nastrój, klimat psychiczny, panujące w jakimś środowisku, otoczeniu, miejscu” (SWJP: 28).

porządkowa niż świąteczna; przy wspaniałej, świątecznej atmosferze zjemy; jest piękny świąteczny nastrój; wpadamy w taki świąteczny nastrój; we wszystkich domach jest świąteczny nastrój i ciepło. Występują też określenia synestezyjne (w opisach młodszych dzieci): *składamy ciepłe i gorące życzenia; najważniejszy jest karp i ciepło w rodzinnym gronie; choinka daje nam ciepłość (!).*

Święta są też oceniane bardzo pozytywnie jako: *najwspanialsze; wspaniałe; bardzo udane; najlepsze; wymarzone; najmiłsze; miłe; piękne; uroczyste; wyjątkowe; przyjemne; ulubione; potocznie nawet jako: bardzo fajne.* Oto przykłady: *to najpiękniejszy dzień w roku; bardzo miłe i przyjemne święta; to najlepsze święta; są bardzo przyjemne; pięknie spędzone; wyjątkowy wieczór; ulubione święto; w domu jest bardzo miły nastrój; w moim domu atmosfera świąt jest bardzo przyjemna.* Jednostkowo w opisach spotykamy określenie *inne*: *święta inne niż zawsze; największe, jedyne: jest to jedyne, największe święto, które spędzam z całą rodziną.*

Ocena ta jednak jest często subiektywizowana: *moje święta, u mnie (w moim domu święta obchodzi się bardzo radośnie; u mnie w domu jest bardzo wesoło).* W tym kontekście wyrażenia: *w innych rodzinach, inne dzieci*, z zaimkiem nieokreślonym *inne* wprowadzają podział w wartościowaniu: *moje święta (idealne) – święta innych (nieidealne)*⁵⁵. W tekstach młodszych dzieci występują w tej funkcji konstrukcje porównań: *u mnie w domu jest wesoło i nie chciałabym, żeby było tak, jak w innych rodzinach; inne dzieci nie spędzą tych świąt tak jak my.* Konstrukcja ta ujawnia podtekstową relację: *ja – inni, ja – świat* (idealne – nieidealne). W efekcie wyznacza ona odmienny nastrój podmiotów (wywołany postawą współczującą): *bardzo mi smutno, jak mówimy o tym, że inni ludzie, a nawet dzieci, nie spędzą świąt w swoich domach.*

Typowy nastrój świąteczny jest więc we wszystkich rodzajach tekstów *radosny, wesoły*, ogólnie nazywany *świątecznym*, święta są oceniane pozytywnie, jednak z wcześniejszych analiz wynika, że pewnym fragmentom Wigilii towarzyszy powaga. W wierszach i tekstach młodszych dzieci przejawia się tendencja do zmysłowego określania doznań psychicznych.

Elementy towarzyszące świętom

Warunki pogodowe

J.S. Bystroń napisał: „Wiara była powszechna, że w tym dniu [w Wigilię – B.N.-Sz.] cała przyroda odczuwa, iż Zbawiciel na świat przychodzi i bierze udział w ogólnej radości. [...] Człowiek czuł się wtedy częścią całego świata” (Bystroń 1976, T. 2: 42).

W scenach z *wierszy* miejsce świąt – jak pokazano wcześniej – rozciąga się poza dom. Konsekwencję szerszego niż w innych tekstach ujęcia przestrzeni, w której „dzieją się” święta, stanowi ukazywanie pogody. Towarzysząca

świętom aura, zawsze zimowa, jest w tych scenach wartościowana pozytywnie. Charakterystyczny obraz przyrody w scenie świąt – to widok padającego śniegu: *śnieg padał i padał; a śnieg padał i zadziwiał wszystkich* (III pt). Istotne znaczenie ma określenie jego barwy (wszak to śnieg stanowi referencję dla prototypowej bieli – por. Tokarski 1995). *Białe płatki, płatek bieli, morze bieli, biały śnieg, białość śniegu*, które *przykrywają, przysrajają*⁵⁶ cały świat – są jak dekoracja (*gwiazdy, płatek bieli, biały płatek, płatek śniegu, płaty śnieżne*). Wyeksponowanie koloru białego na zewnątrz, w dolnej partii sceny, stanowi znakomite tło dla górnej części – ciemnego nieba i oczekiwanej gwiazdy, a także dla tego, co wewnątrz domu: światła na choince i zieleni jej gałązek, koresponduje też z bielą obrusa. Padający i leżący śnieg organizuje przestrzeń w wymiarze poziomym: *cały świat jest w śniegu; a do okna płaty śnieżne cisną się; za oknem płatki śniegu wirują z wiatrem; przyszła zima, / śnieg biały przykrył świat; za oknem śnieg przystroił świerki swą białością; daleko gdzieś świat cały w śniegu do okna przytulony; wieczór, ciepło w domu, / śnieg za oknami; aż utonął wzrok w morzu bieli; i w pionowym: śnieg prószy; śnieg pada i pada; czy jeszcze choć płatek bieli na ziemię poleci; śnieg spadł [...], / leciały z nieba gwiazdy, / aż utonął wzrok w morzu bieli; białe płatki opadają*; (Oszwa 1997: 95). Wszystko to „dzieje się” poza domem – pojemnikiem (*za oknem*). W niektórych scenach śnieg (zimny) w przestrzeni zewnętrznej kontrastuje z przestrzenią domową – ciepłą. Wtedy konceptualizacje odwołują się do językowych ujęć zmysłowych (dotykowych): *wieczór, ciepło w domu, / śnieg za oknami; to pora roku chłodna*. Jednak obecność śniegu w scenie świątecznej to przede wszystkim odwołanie się do wrażeń wzrokowych przez wyeksponowanie bieli jako koloru stanowiącego tło zewnętrzne.

Świąteczne zapachy

Poznawanie za pomocą zmysłu węchu i smaku jest rzadkie w naszej kulturze. Dla dziecka, które odbiera świat wszystkimi zmysłami, konceptualizacje węchowe są całkowicie naturalne, zwłaszcza że dotyczą dnia, w którym te zmysły są szczególnie wyostrzone: tradycja nakazuje post, a działania rodziny skupione są na przygotowaniu wieczerzy.

Zapachy konceptualizowane są najczęściej w scenach **opisów młodszych dzieci** (III pt). *Zapachy* (w pozycji subiekta) – *potraw, piękne, z kuchni, różne* – najczęściej *roznoszą się po // w całym mieszkaniu // domu: zapachy z kuchni roznoszą się po całym mieszkaniu; gdy moja mama przygotowuje potrawy, piękne zapachy roznoszą się po całym domu; wtedy po całym mieszkaniu roznoszą się zapachy potraw; wtedy nasz dom jest w różnych zapachach; wszędzie roznoszą się zapachy z kuchni; w całym domu roznosi się zapach świątecznych potraw; z kuchni wydobywa się zapach świątecznej kolacji; bardzo ładnie pachną różne dania w Wigilię. Roznoszą się* – docierają do wielu czy wszystkich miejsc domu-pojemnika;

⁵⁶ Śnieg – przykrycie, śnieg – ozdoba, które zestrajają się z charakterem świąt – ciepłym nastrojem, dekorowaniem.

zajmują całą przestrzeń, w której „dzieją się” święta. Na *zapach* przenoszona jest przez ten czasownik cecha doświadczana innym zmysłem (wzrokiem), by łatwiej go sobie wyobrazić (Ter mi ń s k a 1988). Jednostkowo *dania* łączą się z czasownikiem *pachnieć* (wtedy są wartościowane) bądź w metaforze pojęcio-
wej *zapachy* stanowią pojemnik większy niż dom (*dom jest w zapachach*).

W scenach z *wierszy* określany jest *zapach choinki*: *choinka pachnie la-
sem, wokół roznosi się zapach sosny; pachnie żywicą i lasem zabójczo; pachnie
choinka; jodłę pachnącą wdycham, już pachnie choinką w mieszkaniu*. Najczę-
ściej występuje tu czasownik *pachnieć* z otwartą walencją środka: *lasem, ży-
wicą, choinką* (A p r e s j a n 1980). Tu na *zapach* została przeniesiona inna woń,
z innej przestrzeni (z zewnętrznej do wewnętrznej – do domu) – „inny” za-
pach, który odmienia dom na święta.

Przykłady te potwierdzają, że młodsze dzieci uruchamiają większą liczbę
zmysłów w postrzeganiu rzeczywistości. W scenach z *wierszy* jest to sposób
kreowania jej obrazu.

Obraz choinki świątecznej

Atrybutem wszechobecnym, towarzyszącym tym świętom jest w wierszach
dzieci *choinka* (występuje w ponad 60% tekstów o świętach i Mikołaju).

Strojenie choinki to jedna z najmłodszych tradycji wigilijnych. Zielone
drzewko miało – według symboliki kościelnej – oznaczać wieczną zielen, na-
dzieję nieba, świece na drzewku przypominają przyjście na świat światłości
świata, Jezusa, choć wywodzą się zapewne z pradawnego kultu ognia, który
wypełniono chrześcijańską treścią (T r e s i d d e r 2001: 76). Ozdoby choinko-
we symbolizowały dary i łaski Boże, łańcuchy – węża kusiciela, jabłka – le-
gendarne owoce grzechu z rajskiego drzewa, a błyszcząca na czubku gwiaz-
da – ewangeliczną gwiazdę betlejemską. W wierzeniach ludowych zielone
drzewko wraz z ozdobami (o nieco innym znaczeniu niż chrześcijańskie) mia-
ło czarodziejską moc niszczącą zło i chroniącą przed złymi urokami (S z y -
m a n d e r s k a 1999: 18). Co z tej tradycyjnej symboliki pozostało w koncep-
tualizacjach współczesnych dzieci?

Tabelaryczny układ kategorii w konceptualizacji choinki

Obraz choinki w scenach z wierszy (I pt)*

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje indywidualne
Elementy wyglądu	
1) nazwa, cechy zewnętrzne: <i>choinka piękna, choineczka, ubrana – pięknie, wystrojona, pięknie ozdobiona</i> ;	1) nazwa, cechy zewnętrzne: <i>drzewko, drzewko gwiazdkowe, świerk mały, sosna smukła, zielony świerk, jodła mała, średnia, wysoka</i> ;
2) dekoracje: a) <i>światła: pałą się lampki, światła cała gala, choinka wystrojona lampkami, mruga światelkiem, na choince blaski świec się ścielą, na choince świeczki się pałą, blask świec, ogniki świec, blask choinki</i> ;	2) dekoracje: <i>jarzębinka, Mikołajki, szyszki, bałwanki, orzechy, zabawki, aniołki, bielutkie sopelki, jabłko, z papieru fujarka, cukierki, pierniki</i> .
b) inne dekoracje: <i>bombki, łańcuchy, gwiazdeczki</i> ;	
3) kolor: <i>zielona choinka</i> .	
Inne określenia	
1) <i>świąteczna</i> ;	1) <i>drzewko szczęśliwe</i> .
2) pachnąca (choinka pachnie): <i>choinka pachnie lasem; wokół roznosi się zapach sosny; pachnie żywicą i lasem zabójczo; pachnie choinka; jodłę pachnącą wdycham</i> .	
Funkcje choinki	
1) miejsce składania prezentów : <i>pod choinką paczuszka, już pod choinką leżą prezenty, rozpychają się wielkie paki, pod choinką prezenty</i> ;	1) miejsce, przy którym śpiewane są kolędy: <i>przy choince kolędy śpiewają; śpiewamy później kolędy / przed choinką złocistą; Na gałązkach choinkowych / rozsypane kolęd nutki</i> ;
2) ozdoba, symbol świąt: <i>w kąci choinka w srebrnym stojaku, / patrz, jaka piękna; choinka jest piękna dziś; Pamiętasz ostatnie / Świąta? / Pięknie wyglądała nasza choinka; Zbliża się gwiazdka wielkimi krokami [...], / Zielona choinka okryta bombkami</i> .	2) miejsce dla symboli świątecznych: <i>pod choinką biel opłatka, / żłobek – w nim – Jezus malutki</i> ;
	3) wizualizacja nastroju świąt: <i>Wśród gałązek choinkowych / mieszka radość i marzenia</i> .
Miejsce choinki	
1) dom : <i>stoi choinka pośrodku pokoju; w kąci-ku choinka</i> .	1) las: <i>w lesie rosta</i> .
Czynności, stany (przy animizacji)	
1) stoi : <i>choinka stoi na baczność; będzie stała i czekała</i> ;	1) bawi, cieszy, myśli: <i>Będzie bawić, będzie cieszyć / wszystkie dzieci w każdym domu; pomyślała przejęta [choinka]</i> ;
2) świeci : <i>rozsyła blaski, błyszczący, mruga światłami, świeci</i> .	2) zasypia: <i>choinka zmudzona czekaniem zasnęła</i> .

* Objaśnienia:

– Kursywą oznaczono cytaty z tekstów dzieci;

– czcionką pogrubioną – kategorie i przykłady bardzo typowe (I pt).

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
<p style="text-align: center;">Obiekt oddziaływania ludzi</p>	
1) stroić, ubierać choinkę: <i>choinkę / w bańki wystroimy; przywiózł choinkę, / którą dzieci ubrały w łańcuchy, orzechy i jarzębinkę; stroi ją cała rodzina.</i>	1) kupić, przywieźć, ścinać: <i>kupno zielonej choineczki; dziadek na saniach przywiózł choinkę; drzewka gwiazdkowe ścinają!;</i> 2) rozbierać: <i>gdy się obudziła, / już ją rozbię- rali.</i>

Tabela 12

Obraz choinki w opisach dzieci starszych (III pl)

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
<p style="text-align: center;">Elementy wyglądu</p>	
1) nazwa, cechy zewnętrzne: <i>choinka wielka, duża, potężna; wielka aż po sufit; bardzo potężna;</i> 2) dekoracje: a) ozdoby: <i>przyozdobione choinki w skle-pach; stroimy choinkę różnymi ozdobami; ładne duże bombki, łańcuchy [...] będą zdobiły naszą choinkę; srebrny łańcuch, na czubku drzewa złota gwiazda;</i> b) cukierki, pierniczki – <i>podjadamy z niej cukierki, ciasteczka, pierniczki; różne cu-kierki oraz wiele różnych pierniczków.</i>	1) nazwa, cechy zewnętrzne: <i>żywa choinka, najczęściej jodła albo świerk; bardzo ładnie ustrojona choinka;</i> 2) dekoracje: a) światła: <i>jest zapalona choinka i świeci aż do zakończenia obiadu; na choince świecą się lampki; piękne świecące lampki będą zdobiły naszą choinkę; mająca kolorowe światła.</i>
<p style="text-align: center;">Określenia choinki</p>	
1) <i>nasza choinka.</i>	1) <i>śliczna choinka;</i> 2) <i>zapach: już pachnie choinką w mieszkaniu.</i>
<p style="text-align: center;">Funkcje choinki</p>	
1) miejsce , w którym znajdują się pre-zenty: <i>pod choinką dużo prezentów; leżą pre-zenty; jak każdy szukamy prezentów pod cho-inką; ni stąd ni zowąd pod choinką znajdują się prezenty.</i>	1) miejsce , przy którym śpiewane są kolędy: <i>siadamy w rodzinnym gronie obok choinki [...] i w świątecznym nastroju śpiewamy ko-lędy;</i> 2) miejsce dla szopki : <i>pod choinką leży szop-ka;</i> 3) symbol świąt : <i>święta Bożego Narodzenia ko-jarzą mi się z choinką.</i>
<p style="text-align: center;">Miejsce choinki</p>	
1) w domu.	– brak.
<p style="text-align: center;">Obiekt oddziaływania ludzi</p>	
1) stroić, ubierać choinkę : <i>stroimy choinkę; przystrajanie choinek na wystawach; pięknie ją przystroimy; ubieraliśmy dużą choinkę.</i>	1) <i>tata przyniesie do domu choinkę;</i> 2) <i>patrzmy na choinkę.</i>

Obraz choinki w tekstach młodszych dzieci (II pt)

Konceptualizacje typowe	Konceptualizacje jednostkowe
Elementy wyglądu	
1) nazwa, cechy zewnętrzne: <i>choinka, mam choinkę niewielką; choinka: duża, zielona; bardzo duża choinka i gruba; mniejsza i chudsza; bardzo ładnie ustrojona; pięknie wystrojona; wygląda pięknie; jest piękna;</i>	– brak
2) dekoracje:	2) dekoracje:
a) ozdoby wykonane własnoręcznie: <i>ma trzy łańcuchy robione przeze mnie; na niej [choince] wiszą różne łańcuchy i kolorowe wycinanki z bibuły i papieru kolorowego;</i>	a) światła: <i>zapalamy choinkę;</i>
b) bombki: <i>zobaczyć można choinkę jak jest ubrana w [...] bombki; w kolorowe bombki.</i>	b) włosy anielskie, cukierki: <i>ubieramy choinkę w złociste łańcuchy i cukierki; ubrana w włosy anielskie.</i>
Określenia choinki	
1) <i>wesoła i ładna choinka; wspaniała choinka;</i>	– brak.
2) <i>nasza choinka.</i>	
Funkcje choinki	
1) miejsce , w którym znajdują się prezenty: <i>dajemy sobie prezenty pod choinkę; wszyscy idą // podchodzą do choinki i po prezenty; będzie pod choinką dużo prezentów; pod choinką dzieci znajdują prezenty.</i>	1) symbol świąt: <i>[choinka] według tradycji jest oznaką nadziei, że ten, który narodził się przed dwoma tysiącami lat, jest zawsze blisko nas; choinka daje nam ciepłość i zieloność pomimo zimy.</i>
Miejsce choinki	
1) dom : <i>w moim pokoju, w pokoju rodziców.</i>	– brak.
Obiekt oddziaływania ludzi	
1) stroić, ubierać choinkę : <i>ja i moja siostra stroimy choinkę; mój tata stroi choinkę; ja razem z moimi braćmi i rodzicami ubieramy wspaniałą choinkę.</i>	– brak.

Wygląd choinki i jej nazwy

Choinka jest typowym symbolem świąt w wierszach i opisach młodszych dzieci: największą wagę przywiązują one do jej wyglądu⁵⁷. W opisach dzieci starszych znaczenie tego elementu maleje (19% tekstów) – *choinka* spełnia

⁵⁷ Jako obiekt o znaczeniu symbolicznym – rekwizyt świąteczny (por. Kossak 1958: 167, Pełka 1980: 35).

określone funkcje, a wygląd jest określany rzadko. Najczęściej nazywana jest *choinką*, *choineczką*, a w pojedynczych scenach (z wierszy) jej nazwa nawiązuje do kategorii nadrzędnej (*drzewko*, *drzewko gwiazdkowe*) lub podrzędnej (*świerk*, *jodła*, *sosna*).

Ze wszystkich scen tekstowych wyłania się jej pełny obraz. Jest *duża*, *nie-wielka*, *potężna*, *gruba*, *chudsza*, *wielka aż po sufit* (i jednostkowo: *mała*, *średnia*, *wysoka*). Do charakterystycznych elementów w scenach należą:

- opisy świateł (tylko **wiersze**): *na choince blaski świec się ścielą*; *na choince świeczki się palą*; *świeczki na choince* [są]; *blask świec*; *świeczki na nim* [na drzewku] *świecące*; *ogniki świec na drzewku*; *choinki świecą blaskiem złocistym*; *palą się lampki*; *światła cała gala*; *choinka wystrojona lampkami*; *świeci choinka*; *światła choinki się świecą*; *choinka mruga światłkiem*; *blask choinki*;
- z dekoracji – opisy bombek, a nieco rzadziej łańcuchów i gwiazdeczek: **wiersze** – *choinkę wieje z bombkami*; *czerwone bombeczki* [...] *wiszą na choince*; *przystrojone jest gwiazdkami*, *świeczkami*, */ cukierkami i innymi ozdobami*; *kupimy choinkę, w bańki wystroimy*; *jeszcze bombkę założę*; *zielona choinka okryta bombkami*; *stoi choinka zielona, / a na tej choince i bombki, i jabłka, / i piękne łańcuchy*; *jedna przy drugiej bombki zwisają*; *choinka stoi na baczność wystrojona / bombkami, łańcuchami, lampkami*; *czaruje bombką* [choinka]; *ktoś z kolorowych bombek zsuwała się*; **opisy** – *ładne duże bombki, łańcuchy* [...] *będą zdobiły naszą choinkę*; *będą na niej wisały kolorowe bombki o różnych kształtach*, *będzie widniał na niej srebrny łańcuch*, *a na czubku drzewa będzie złota gwiazda*; *porozwieszane srebrne łańcuchy*; *pokryta białym puchem*; *choinka ślicznie przystrojona, mająca kolorowe bombki*.
- kolor – tylko **w wierszach**: *blask złocisty*, *zielona choinka*; **w wierszach i w opisach**: *kolorowe bombki*, *czerwone bombeczki*; tylko **w opisach**: *srebrne łańcuchy*, *złota gwiazda*, *biały puch*.

W scenie z **wierszy** najczęściej jest światło, co by świadczyło o obrazie *choinki „wieczornej”* – w okolicach wieczerzy. W scenie tej światło tworzy z *choinką* silną kolekcję i tak jak w tradycji, jest związane ze świątecznym drzewkiem. Dowodem na to, że na profil obrazu *choinki* wpływa jej wizerunek z przeszłości, świadczy rodzaj świateł ze scen z wierszy (w 50% scen ze światłem): *blask świec*, *ogniki świec*, *świeczki* (por. rys. 23), współcześnie nieobecnych na drzewku. Oprócz określenia świateł scharakteryzowany jest sposób świecenia, różne odbicia i błyski (*choinka blaski rozsyła*, *zapali świecidełka*, *błyszcz*, *świeci*, *mruga światłami*). W scenach z opisów występują światła już współczesne (w pojedynczych scenach): *jest zapalona choinka i świeci aż do zakończenia obiadu*; *na choince świecą się lampki*; *piękne świecące lampki będą zdobiły naszą choinkę*.

Inne dekoracje wymienione w pojedynczych scenach z wierszy: *jarzębinka*, *Mikołajki*, *szyszki*, *bałwanki*, *orzechy*, *zabawki*, *aniołki*, *bielutkie sople*, *jabłka*, *z papieru fujarka*, *cukierki*, *pierniki* – nawiązują także do obrazu tradycyjnej *choinki*. Przykłady z opisów dzieci starszych: *podjadamy z niej cukierki*, *ciasteczka*,

alizację obiektu za pomocą zmysłu smaku. Bardziej typowe w opisach jest nawiązanie do kategorii podstawowej (uogólniającej) w określaniu dekoracji (*stroimy choinkę różnymi ozdobami*).

Choć jako świąteczny obiekt *choinka* apeluje do wszystkich zmysłów człowieka, element postrzegany zmysłem węchu – zapach, występuje tylko w scenach z **wierszy** i w jednym opisie (*choinka pachnie lasem*).

W opisach młodszych dzieci *choinka* nie świeci. W jej wyglądzie opisane są (oprócz bombek) ozdoby własnoręcznie wykonane (konceptualizacja za pomocą zmysłu dotyku). Określenia koloru, wielkości, materiału przenoszą na dotyk cechy postrzegane za pomocą wzroku, dzięki którym wykonane przedmioty możemy zobaczyć (Habrajska 1995, Terminińska 1988): *stoi choinka: duża, zielona, z bombkami, ma trzy kolorowe łańcuchy robione przeze mnie; na niej wiszą bombki (bardzo kolorowe), różne łańcuchy i kolorowe wycinanki z bibuły i papieru kolorowego; lubię robić na choinkę bardzo, bardzo długie łańcuchy i różne ozdoby choinkowe*. Jest to *choinka* tuż po udekorowaniu, jeszcze nieoświetlona.

Wygląd *choinki* jest oceniany bardzo pozytywnie (w scenach z **wierszy** i u **młodszych dzieci**): **wiersze** – *choinka jest piękna dziś; ubrana – pięknie, wystrojona, pięknie ozdobiona*; **opisy** – *choinka jest bardzo ładnie ustrojona; nasza choinka wygląda bardzo ładnie; jest już choinka pięknie wystrojona; będzie ładna choinka; nasza choinka jest piękna; wygląda pięknie; śliczna choinka*. Świadczy o emocjonalnym przywiązaniu do tego obiektu świątecznego⁵⁸. Oceny w opisach wyróżniają najczęściej własną *choinkę* (*nasza choinka*).

Choinka prezentuje się różnie w zależności od typu tekstu. W **wierszach** jej wygląd jest szczegółowo określony, dominuje opis świateł, zróżnicowane dekoracje i zapach. Światła pochodzą często od świec, a więc *choinka* wygląda tu trochę starodawnie, odbija obraz znany z malowideł czy innych wzorców. W **opisach** dzieci wygląd *choinki* przedstawia się charakterystycznie: są na niej **jakieś** ozdoby, najczęściej bombki i łańcuchy, w tekstach dzieci młodszych – także te wykonane własnoręcznie. Dzieci określają też rozmiar *choinki* (zwłaszcza w opisach). Oglądana jest od dołu w górę (*wielka aż po sufit*), tylko raz pojawia się *gwiazda na szczycie*. Barwa *choinki* – jej zielony kolor i kolory dekoracji – zostały ujęte we wszystkich scenach w podobny sposób.

Funkcje choinki w obrazie świąt

W dziecięcych tekstach *choince* przypisuje się różne funkcje, które ma do spełnienia w czasie świąt. Najważniejszą z nich, przewijającą się we wszystkich rodzajach tekstów, jest **funkcja miejsca** (w schematach składniowych

⁵⁸ To określenie wyglądu może się wiązać z przypisywaniem *choince* funkcji dekoracyjnej.

w pozycji argumentu miejsca), w którym składa się prezenty (I *pt*). Nawet w tych scenach z wierszy, w których zjawia się Mikołaj, prezenty często znajdują się *pod choinką* (*nadejdą prezenty pod choinką; dzieci [...] pod choinką znajdują prezenty*)⁵⁹. W konceptualizacji ważna staje się dolna część *choinki*.

Kolejną funkcją, którą przypisuje się *choince* w scenach tekstowych dzieci, jest **funkcja dekoracji, ozdoby**, a nawet **symbolu świąt**. W sposób typowy przypisuje się ją *choince* w wierszach (na granicy III *pt* i jednostkowych konkretyzacji), a pojedynczo w opisach (por. też przypis 58): **wiersze** – w *kąciku choinka w srebrnym stojaku, / patrz, jaka piękna; choinka jest piękna dziś; Pamiętasz ostatnie / Świąta? / Pięknie wyglądała nasza choinka; zbliża się gwiazdka wielkimi krokami [...]. / Zielona choinka okryta bombkami; opisy – *Święta Bożego Narodzenia kojarzą mi się z choinką; według tradycji [choinka], jest oznaką nadziei, że ten, który narodził się przed dwoma tysiącami lat, jest zawsze blisko nas; choinka daje nam ciepłość i zieloność (!) pomimo zimy* (por. też rys. 24)⁶⁰. Stąd już blisko do pradawnej wiary w ochraniającą moc zielonego drzewka. Konceptualizacje świadczą o znajomości symboliki chrześcijańskiej przez niektóre dzieci.*

Pozostałe funkcje przypisywane *choince* są określane tylko w pojedynczych scenach. I tak, określa się *choinkę* jako **miejsce, w którym zbierają się ludzie, by śpiewać kolędy**: *przy choince / wesoło / kolędy śpiewają; śpiewamy później kolędy / przed choinką złocistą; siadamy w rodzinnym gronie obok choinki, rozdajemy sobie prezenty i w świątecznym nastroju śpiewamy kolędy*. Jest też *pod choinką miejsce na żłóbek i opłatek*: *pod choinką biel opłatka, / żłóbek – w nim – Jezus malutki; pod choinką leży szopka*.

Choinka przyczynia się też do stworzenia nastroju świąt: *Wśród gałązek choinkowych mieszka radość i marzenia; choinka daje nam ciepłość (!)*. Najczęściej jest to nastrój przyjemny i radosny. Jednak w scenie z wierszy – pojedynczo, określenie nastroju drzewka zarysowano inaczej: *sosna [...] / boi się, że na święta trafi hen do chatek*. Sfera nastrojów świątecznych została tu rozszerzona i ukazana nietypowo, w związku z nastawieniem ekologicznym autora⁶¹.

Choinka jako subiekt i obiekt oddziaływania ludzi

Choinka jest obiektem, wokół którego coś się dzieje. I choć sama może tylko stać, to w scenach z wierszy jest przedstawiana w kontekstach personifikujących – **choinka to istota żywa**. Jeśli stoi to: *choinka stoi na baczność*, jeśli błyszczy – *rozsyła blaski*, jeśli świeci – *mruga światłami*, a także

⁵⁹ Por. podrozdział *Funkcja świąt – obdarowywanie*.

⁶⁰ Taką funkcję pełni też pojawiający się w konkretyzacjach jednostkowych stroik: *pierwszym gestem świąt w moim domu jest stroik*.

⁶¹ To nowy akcent w obrazie.

czeka (*będzie stała i czekała*), bawi, cieszy, myśli, śpi, czaruje, jest szczęśliwa: *Będzie bawić, będzie cieszyć / wszystkie dzieci w każdym domu; pomyślała przejęta* [choinka]; choinka *znudzona* czekaniem *zasnęła*; *czaruje bombkami*; *drzewko szczęśliwe*; także w opisach młodszych dzieci – *wesoła choinka*.

Częściej jednak podlega czynnościom ludzi. We wszystkich tekstach ludzie choinkę ozdabiają: *ubierają i stroją*. W schemacie semantyczno-składniowym najczęściej występuje w funkcji obiektu, przy czym funkcję agensa-wykonawcy „pełni” rodzina – cała lub jej członkowie: *dzieci z tatą, same dzieci*. Konteksty, dodatkowo forma czasownika (często 1 os. l.mn.), wyznaczają temu symbolowi świąt jeszcze jedną rolę – umacniania więzi rodzinnych przy wspólnych czynnościach: *wiersze – choinkę / w bańki wystroimy; stroi ją cała rodzina; choinka stoi [...] wystrojona / bombkami, łańcuchami, lampkami; przywiózł choinkę, / którą dzieci ubrały w łańcuchy, orzechy i jarzębinę; rano dzieci ją pięknie ubrały, / do Wilii przygotowały; tato choinkę z siostrą ubiera; i już choinka ładnie ubrana*. A w tekstach opisów: *stroimy choinkę; przystrajanie choinek na wystawach; pięknie ją przystroimy; ja i moja siostra stroimy choinkę; mój tata stroi choinkę; ubieraliśmy dużą choinkę; ja razem z moimi braćmi i rodzicami ubieramy wspaniałą choinkę; ja z moim tatą ubieramy choinkę; w domu ubieramy choinkę w kolorowe bombki; bardzo lubię z moim bratem ubierać choinkę*.

W pojedynczych scenach ludzie kupują, przywożą z lasu, ścinają, rozbierają, patrzą na choinkę: *wiersze – kupno zielonej choineczki; dziadek na saniach przywiózł choinkę; drzewka gwiazdkowe ścinają! / – pomyślała [choinka] przejęta; choinka znudzona czekaniem zasnęła [...], / a gdy się obudziła, / już ją rozbierali; opisy – tata przyniesie do domu choinkę; patrzymy na choinkę; co roku kupujemy żywe karpie i żywą choinkę*.

Określenie drzewka: *żywa choinka, najczęściej jodła albo świerk* – występuje w znaczeniu ‘prawdziwa, naturalna – nie sztuczna’ (w opisie). Uruchamia ono metaforę pojęciową w dziecięcej konceptualizacji świata: *prawdziwy to żywy, żywy to autentyczny, świeży, zgodny z naturą*. Kontekst konotuje w rozumieniu świątecznego drzewka elementy wiążące choinkę z życiem. W jej pojęciu ujawnia się pierwotne, symboliczne znaczenie zielonego drzewka: życie w czasie ciemności, nadzieja na odradzającą się obfitość w czasie uśpienia świata (Zadroznyńska 2002: 49).

Miejsce choinki w czasie świąt

Znacząca rola świątecznej choinki wyznacza jej miejsce w domu. W scenach z wierszy jest to miejsce centralne, wokół którego dzieją się święta (*stoi choinka pośrodku pokoju*), ale też – miejsce skromniejsze, kiedy pełni funkcję dekoracyjną (w *kąciku choinka*). W scenach z opisów o jej funkcji dekoracyjnej świadczy umieszczanie w kilku pomieszczeniach w jednym domu (*w moim pokoju, w pokoju rodziców*).

Konsekwentnie też przestrzeń świąt rozszerza się w wierszach na przestrzeń zewnętrzną – ukazane jest miejsce pochodzenia choinki: *w lesie rosta; dziadek na saniach przywiózł choinkę [z lasu]*.

Świąteczne stereotypy

Tradycje kulturowe przekazywane są z pokolenia na pokolenie, ale z perspektywy dzieci nie wszystkie tradycje, które podtrzymują dorośli, są tak samo ważne i tak samo odbierane (Dyczewski 1998: 78–79).

Potoczne, stereotypowe rozumienie postaci Mikołaja, wyłaniające się z tekstów dzieci (z wierszy i listów), charakteryzuje się głównie cechami funkcjonalnymi (przynoszenie prezentów), cechy percepcyjne są wyraźne, ale mniej częste. Reprezentują je głównie: **wielkość** (*duży, wielki, długi, ogromny*) i **wiek** (*stary*), **kolor** (*czerwony, biały, siwy*), **ocena** (*drogi, kochany, dobry, ładny, piękny, wspaniały*). Taka hierarchia cech wynika z typowego dla dzieci sposobu patrzenia na świat (por. Bettelheim 1985: 107–109).

Autorzy tekstów z dziecięcą skrupulatnością odnotowują wszystkie okoliczności wypełniania podstawowej roli Mikołaja i uzupełniają jego wizerunek o okoliczności obce naszej kulturze, ale już im znane. Dzieje się tak głównie w listach, gatunku nastawionym w większym stopniu na relacjonowanie faktów. Elementy wyglądu wyłaniające się z dziecięcych tekstów zaczerpnięte są z różnych typowych obrazów tej postaci. Dzieci sięgają do różnych stereotypów, w czego efekcie tworzony przez nie wizerunek nie jest całością spójną wewnątrznie – ujęcia z różnych epok i kultur sąsiadują w nim z sobą.

W wierszu Mikołaj zyskuje cechy oparte na nie tylko na konceptualizacji zmysłowej. Inaczej są ukazane prezenty (nie tylko w sensie rzeczowym), inaczej kształtowana jest przestrzeń i czas. Podporządkowują się one typowym dziecięcym przeżyciom towarzyszącym im z okazji dnia Świętego Mikołaja i następujących w niedługim odstępie świąt Bożego Narodzenia⁶². Okres ten kojarzy się dzieciom pozytywnie jako kontinuum, co ma wpływ na przedstawianą w języku rzeczywistość. Można powiedzieć, że współcześnie dzieci wprowadzają kolejne przemiany do typowego w naszej kulturze stereotypu Mikołaja, stereotypu, który ulega zmianie pod wpływem innych kultur, współczesnego rytuału i ikonografii, a także współczesnej kultury literackiej.

⁶² Ze względu na niemal całkowitą jednorodność przedstawień tego aspektu nie można tu chyba mówić o wpływie kultury anglosaskiej, w której „spotkania” dzieci ze św. Mikołajem odbywają się wieczorem 24 grudnia.

W pojęciu świąt dzieci dostrzegają przede wszystkim elementy bożonarodzeniowej kolekcji – choinkę, prezenty, i zdarzenia: dzielenie się opłatkiem i życzenia, ważne jest też dla nich wypatrywanie gwiazdy. Kolędy i dodatkowe miejsce przy stole, istotne dla starszych, u dzieci są na drugim planie, urasta za to rola aranżacji stołu (w tym sianka pod obrusem, ale też samego obrusa i opłatka – przedmiotu) oraz kolacji (dokładna liczba dań jest mniej ważna, większe znaczenie ma fakt, że jest ich dużo). Jako trzecia lokuje się modlitwa i pasterka (elementy religijne). Pozostałe elementy badane przez L. Dyczewskiego występują w tekstach sporadycznie (świeca, biblia, żłobek). Dzieci opisały też obyczaje znane, ale przez dorosłych nie praktykowane (oczekiwanie na mówiące zwierzęta).

Obrazy świąt różnią się nieco w zależności od wieku organizatora sceny i od gatunku, w którym się wypowiada (O ż d ż y ń s k i 2002). Najogólniejszy obraz powstaje w opisach starszych dzieci. Używając nazw i określeń, dzieci sięgają do kategorii podstawowych. Powstaje wizja uboga w szczegóły, a jej konceptualizacja opiera się głównie na zmyśle wzroku.

Sceny z tekstów dzieci młodszych i z wierszy są bogatsze w rozmaite elementy, a w konceptualizacji pojęć uruchamiane są różne zmysły. Pojawia się też metafora synestezyjna (J u d y c k a 1963) i wartościowanie związane z emocjami, a przy określaniu pojęć występują kategorie podrzędne.

W scenie świąt z perspektywy dzieci niezmiernie ważne jest określanie czasu, miejsca, uczestników i nastroju. Dla dzieci czas świąt to czas Wigilii. Jawią się one jako spędzone w domu, z rodziną. Są pełne przyjemności – dzięki prezentom i dobremu jedzeniu (typowe potrawy), są uroczyste (*zasiadać do stołu, wieczerza, potrawy*), wesołe i *ciepłe*. W scenie z wierszy zaznacza się nietypowa w kulturze dorosłych kategoryzacja czasu i przestrzeni. Profilowanie świąt w tych tekstach wiąże czas oczekiwania (od dnia św. Mikołaja) z obchodami głównego święta (kolekcja: Mikołaj i choinka). I choć Mikołaj jest wyobrażeniem mitologicznym (B a r t m i ń s k i, P a n a s i u k 1993), które podlega wpływom różnych kultur, święta są profilowane zgodnie z rodzimą tradycją.



Zakończenie

Przedstawione rozważania są próbą ukazania wyobrażeń dzieci (w wieku 7–12 lat) na temat wybranych fragmentów otaczającego świata. Próba ta została oparta na autentycznych, twórczych tekstach dzieci. Obraz świata, jaki udało się zrekonstruować na ich podstawie, sądy wartościujące odnoszące się do czterech pór roku i tradycji kulturowych (postaci Świętego Mikołaja i świąt Bożego Narodzenia) można uznać za reprezentatywne dla badanej grupy społecznej. Ukazują one właściwy dzieciom (dokonany z ich perspektywy) sposób profilowania obserwowanych zjawisk. Dzieci poznające otoczenie patrzą na zjawiska w sposób odkrywczy, nazywają je, czasem nieudolnie, uczestniczą w organizowanych przez dorosłych rytuałach i na swój sposób je wartościują. Wszystko to odbija się w języku, co daje w efekcie właściwy dzieciom językowy i kulturowy obraz świata.

Za podstawę badań przyjęto metodę analizy kognitywnej, w której „semantyczne definicje słowa, mające pokazywać zarówno sposób rozumienia i interpretowania tekstów, jak też sposób postrzegania świata przez język, muszą uwzględniać szerokie spektrum składników znaczeniowych, nie mogą ograniczać się do cech wystarczających i koniecznych” (Tokarski 1996: 99). W myśl tych koncepcji, znaczenie słowa odtwarza się w schematach ram interpretacyjnych (idealizowanych modeli kognitywnych, domen, scen), które uwzględniają, oprócz prototypowych cech, także cechy konotacyjne, zarówno mocne, jak i słabe. Pod uwagę wzięto też tradycyjne metody badań, między innymi teorię pól semantycznych (tematycznych) czy metody statystyczne. Przedstawiona analiza miała na celu ukazanie całościowych obrazów słów i pojęć, wyłaniających się z tekstów dzieci. Zakres pojęć nie jest przypadkowy, dotyczy tych fragmentów wyobrażanej rzeczywistości, które najchętniej mali twórcy konceptualizują.

Najczęściej wybierane przez dzieci tematy wyznaczyła analiza statystyczna. Wskazują one na pierwotny związek dzieci ze światem przyrody; ze scen tekstowych tchnie optymizm – dzieci patrzą na zmieniające się kalendarium roku z radością. O takim wartościowaniu najlepiej świadczy fakt, że mali **183**

twórcy najchętniej opisują jesień i że jej prototyp jest nacechowany pozytywnie. Radość konotowana bywa także przez sceny zimowe, co zdecydowanie odbiega od negatywnego wartościowania tej pory roku w języku dorosłych.

Analiza cech uporządkowanych fasetowo i kolekcji związanych z różnymi porami roku dowodzi, że dla młodego obserwatora inspirujące jest bogactwo bodźców. Im pora roku „bogatsza” w „uczestników”, zmiany, wydarzenia (ruch), kolory, głosy, kolekcje – tym częściej opisywana. Wartościowane pozytywnie są wszystkie cztery pojęcia, a cechą powtarzającą się w opisie każdej pory roku jest wysoka (lub najwyższa) ocena estetyczna.

Rekonstrukcja językowych definicji używanych przez dzieci słów ujawnia mocną pozycję środków obrazowania – najbardziej charakterystyczna jest wśród nich personifikacja i antropomorfizacja. Pory roku, a zwłaszcza jesień i zima zyskują w tych obrazach sprawczy charakter, co na poziomie struktur semantyczno-składniowych przekłada się na pozycje subiektu czy agensa-wykonawcy dla nazw pór roku. Jedynie lato, najrzadziej definiowane, zajmuje w tej strukturze inną pozycję. Sprawczy charakter pór roku, ujawniony w scenach z dziecięcych tekstów, nie jest czymś niezwykłym w języku, natomiast w tekstach dzieci został mocno uwypuklony i podkreślony.

Na związek dzieci z własnym dziedzictwem kulturowym wskazują teksty poświęcone tradycjom kulturowym (Mikołajowi, świętom Bożego Narodzenia). Obrazy odtworzone z dziecięcych tekstów ukazują sposób widzenia tych tradycji przez dzieci – tak, że jakość charakterystyk przypisywanych przedmiotom odpowiada ich dziecięcym ujęciom. Układ cech uporządkowanych fasetowo ułatwia to zadanie. Obraz tradycji kulturowych, jaki wyprofilowały dzieci, wykazuje odmiennosć w stosunku do utrwalonych odpowiedników tychże tradycji. Dzieci sięgają do różnych stereotypów (do innych kultur), dzięki czemu tworzone przez nie obrazy nie są spójne wewnętrznie – ujęcia z różnych epok i różnych kultur sąsiadują w nich. Znaczne różnice odnotowano w stereotypowym wizerunku Mikołaja, niewielkie – w obrazie świąt. Wpływ na profilowany obraz (językowy i kulturowy) ma forma wypowiedzi, a także wiek twórcy: inaczej aktualizowane są obiekty i zdarzenia w wierszach i w opisach (trochę inaczej widzą je młodsze i starsze dzieci – 9- i 12-letnie). W wierszu, gatunku, który umożliwia wprowadzenie własnych, indywidualnych, przeżytych w najbliższym środowisku gestaltów doświadczeniowych, obrazy zyskują cechy oparte nie tylko na odbiorze zmysłowym. Inaczej jest wtedy kształtowana przestrzeń i czas, które podporządkowane są przeżyciom dzieci intensywnie uczestniczących w znanych konfiguracjach zimowych rytuałów i tradycji. Okres ten przedstawiony jest w języku jako jeden, wartościowany pozytywnie ciąg.

Analiza tekstów wskazuje, że obecne pokolenie dzieci wprowadza kolejne transformacje do znanych w naszej kulturze stereotypów, które są przez nie poddawane wpływom innych kultur i kodów. Jako uczestnicy symbolicznych zdarzeń dają także świadectwo zmianom zachodzącym w świątecznej

Wybór tekstów dzieci

Obraz pór roku

Jesień

Jesień do nas przysła,
Kasztanami sypnęła.

W parku wokół drzew
Wiatrem cichym się owinęła.

Zawisła na drzewach jako kolorowe liście,
Zza mgły jesienne słońce śmieje się srebrzyście.

Przysła do nas z darami,
Bukiet liści niesie.

Teraz mamy jesień, jesień, jesień...

Muzyk, 12 lat

Wiatr jesienny

Wiatr na dworze wieje,
ale ja się z tego śmieję.
Chociaż wiatr szaleje
i ogromny deszcz leje,
ja się z tego śmieję.
Krople deszczu są takie duże,
że aż powstają kałuże.
A ja się tym nie przejmuję,
Bo siedzę w domu i maluję.

Sosna, 8 lat

Jesień

Jesień to taka czarodziejka,
która bez wytchnienia
zieleń w złoto zamienia
i po dywanie z liści
stąpa uroczyście.
Z wiatrem szumi i śpiewa,
listki strąca z drzewa.

A czasem, tak mi się zdaje,
na brzegu łąki przystaje
i na leśne dale
zarzuca srebrnych mgieł szale.
A czasem drżąca i blada
pod białą brzozą przysiada
i bardzo się smuci,
że już wnet odejść musi.

Ania Schirley, 10 lat

Jesień to najpiękniejsza pora roku,
To malarz o niezrównanym talencie.
Tylko rękoma pędzel uchwyci
I tysiące kolorów już wszędzie.

Każde drzewo błyskami się mieni,
Każdy listek żółty, ognisty.
Ach, chyba na całym świecie
Nie ma wspanialszego artysty.

Majka, 12 lat

Jesień

Jesień czarodziejka
swym zaczarowanym pędzelkiem
pomalowała liście na
żółto, czerwono, brązowo i złoto.

Jesień dmuchnęła leciutko...
liście spadały z drzew powoli,
tańcząc w powietrzu walczyka.

Jesień puściła z wiatrem
cieniutkie niteczki babiego lata
szybujące w powietrzu na pożegnanie lata.

Jesień naciągnęła
na niebo szare chmury,
zrzuciła z drzew owoce.

Z tych chmur szarych
spuściła deszcze
i poszła w dalszą drogę powoli,
rozpływając się we mgle.

J., 10 lat

Jesień

Już jesień. Tak, jesień...
Listopad, październik, wrzesień.
Liście czerwone, brunatne, złote,
zbieraj te, na które masz ochotę.

Może te żółte liście?
Będą ci szeleścić bajki złociste.
A te czerwone?
Jesień robi z nich liściastą koronę.
A w lesie...?
Także jesień.
Wrzosowe, liliowe dywany
...a w nich kto?
Jeżyk niewyspany.
Na wrzosowej podusi
długo spać musi,
a wrzosy liliowe
plotą mu w głowę
bajki tęczowe.
A gdy przyjdzie zima,
w białej pelerynie,
nasza złota jesień
z rzeką hen odpłynie.

Ika, 11 lat

Jesienna piosenka

Już lato odeszło i jesień króluje,
Złocista, purpurowa i piękna.
Zwierzęta już mają zapasy na zimę,
A jesień na szyi korale.
Życzymy Ci, Pani, by Twoja uroda,
Sławiona przez wszystkich wokół,
Przetrwała do grudnia,
A może i dłużej – będziemy wtedy
Szczęśliwi.

Aleksandra, 8 lat

Zima

To piękna pora roku,
Pełna uroku,
Piękna, wspaniała,
W śnieżną, białą
Szatę przyodziana.
A najpiękniejsza jest nasza
Polska zima kochana.

Jowita, 11 lat

Zima

Zima.
Biało wszędzie.
Na drzewach
srebrzyste łabędzie.

Z nieba
spada biały puch.
Pędzą dzieci
na saniach
białe kulki –
nosy czerwone.
Bałwanki
ze starej bajki.

Alicja, 11 lat

Późną jesienią świat wygląda szaro,
Pani Zima maluje go na biało.
A wtedy wygląda
Tak czysto i ładnie,
Jakby chciał ukryć,
Co trzyma na dnie.

Jerzyk, 10 lat

Zima

Białą chustą świat opatuliła.
Ukryła strumienie pod lodem,
w okna zajrzała chłodem.
Chodzi w lodowej ciszy
i nikt nigdzie nie słyszy
żab kumkania,
świerszczy cykania,
brzęczenia pszczoł.
Lato pod śniegiem uśpione.
Spadają cicho białe płatki,
kraczą wrony, trzeszczy mróz.
A zima tka na szybach koronkowy wzór.

Seb, 10 lat

Zima

Przyszła zima mroźna, biała,
płatki swoje rozsypała.
Na świecie się jasno zrobiło,
wszystko się śniegiem przykryło.
Cieszą, śmieją się dzieciaki,
bo też śnieg nie byle jaki.
Brodzi się w nim po kolana
i można ulepić wielkiego bałwana.
Tylko ptaki odleciały,
nawet się nie pożegnały.

Gwiazdeczka, 11 lat

Przyszła do nas zima

Przyszła do nas zima biała
I śnieg wkoło rozsypała.

Zima, zima, zima,
Tylko dąb swe liście mocno trzyma.

Ola, 9 lat

Zima

Zima to najzimniejsza pora roku,
zima jest biała i radosna.
Dzieci bawią się białymi śnieżkami,
a dorośli chodzą białymi ścieżkami.

Młodsze dzieci zjeżdżają na sankach,
a starsze na łyżwach i nartach.
Inne bawią się w żołnierzy
i stoją na wartach.

Deta, 10 lat

Wiosna

Wyciągnęła główkę barwna stokrotka,
Ziewa ospale senna szarotka.
Tu trawka szara zmienia się w zieloną,
Tu pączek rozmawia z gołą jabłonią.

Słoneczko już się budzi,
Wyciąga z łóżek ludzi,

Już wiosna! Wiosna!
Słoneczna! Radosna!

Wersecik, 11 lat

Wiosna

Rzuca nam do oczu
Zieleń
Gałązkę bzu wciska
W rękę
O struny trąca
Słońcem
I wydobywa z nich
Piosenkę.

Kasia, 10 lat

Pani Wiosna

Mknie przez łąkę pani Wiosna,
jest słoneczna i radosna.
Niesie pełen kwiatów kosz,
rozsiewa je wkoło.

Wśród zielonych traw mruga
kwiatami do każdego z nas.
Słucha ptasich treli
i wśród bzów się bieli.
Stokrotkami wita nas,
Żegna zimę, bo już czas.

Mały, 10 lat

Wiosna

Wiosna zielona, promienna,
a jakie piękne ma ubranie!
Lecz gdy słońce znów zajdzie,
nie przejmuj się, zaśpiewaj
i patrz – słońce!

Aga, 9 lat

Wiosna, wiosna w fartuszkach zielonym
z pełniutkim koszyczkiem żółciutkiego słonka.
Już na łące krokusy, przebiśnieg,
a rano rosa srebrzysta...

Aga, 9 lat

Wiosna

Przyleciał już bociek
z dalekiej Afryki
i wiosna już przyszła do nas.
Jest piękna, słoneczna,
kolorowa i bajeczna.
Nasza wiosna
uśmiechem nas wita
i w ogródkach kwiaty rozsiewa.
My lubimy naszą panienkę,
żółtowłosą, młodą wiosenkę.

Gałązka, 10 lat

Koniec zimy!

Skończyła się zima. Pękają pąki kwiatów i drzew.
Dzieci jeżdżą na rowerach – bawią się i cieszą,
Że przyszła wiosna.
Piękna ta wiosna i bardzo słoneczna.

Mały Kurczak, 10 lat

Lato

Strumyk szemrze, pachną kwiaty,
szumią drzewa.
Wesół co dzień nam w zagrodzie

ptaszek śpiewa.
Coraz mocniej słońce świeci
i pod niebo motyl leci.
Lato! Lato! Krzyczą dzieci.
Stokrotka, 11 lat

Urok lata

Latem – słońce pięknie świeci.
Latem – kwiaty piękne kwitną.
Latem – trawy się zielenią
i strumyki pięknie płyną.
Ptaszki pięknie śpiewają,
Drzewa pąki rozwijają.
Dzieci bawią się wesoło,
Bo słoneczko świeci wkoło.
Słoneczko jaskrawe!
Świeć nam jak najdłużej,
Bo wszyscy się weselą,
Gdy z nami jesteś dłużej.

Pigi, 12 lat

A my?
Czyż nie czujemy
zapachu odchodzącego lata?
Jesień nie nęci nas
słońcem i swobodą.
Trawa nie jest
zielona i czysta,
wieczór nie pachnie maciejką...
A konik polny
nie zagra już piosenki...
Tak chciałabym
przytulić się do słońca
w ten ostatni
słoneczny dzień
i zatrzymać jego ciepło
na chłodne,
deszczowe dni.

Jes, 10 lat

Nie zapomnisz

Nie zapomnisz tego lata,
piasku, morza, fali szumu,
bystrej wody, wiatru w górach,
nocnej warty pośród gwiazd,

nie zapomnisz tego, gdy
zrobisz zdjęcie cyk, cyk, cyk.

Lilia, 10 lat

Obraz tradycji kulturowych

List do Świętego Mikołaja

Mikołaju, Mikołaju,
Czy już jesteś w naszym kraju?
Czy pamiętasz o prezentach
I o nadchodzących Świętach?

Mamie przynieś wiarę w ludzi,
Niech co rano z nią się budzi.
Dużo szczęścia memu tacie,
Nie zapomnij też o bracie.

Parę kapci
Daj mej babci.
A mój dziadziuś ukochany
Czeka na fotel bujany.

Dla mnie przynieś tyle mocy,
Abym się nie bała nocy.
I bym mogła zmienić świat,
Tak, by nikt już nie miał wad.

Chcę, by ludzie od tej chwili
Byli wciąż dla siebie mili.
I od czerwca aż do maja
Brali przykład z Mikołaja.

Jczyk, 9 lat

Święty Mikołaj

Nasz Mikołaj już się zbliża,
już saneczki dzwonią.

I choinka błyszczy w domu,
A na dachu dużo szronu.
Dostaniemy po prezencie,
Takim, jak kto będzie chciał.

A nasz kotek tylko mruczy
Miau, miau, miau.

Stokrotka, 10 lat

Mikołaj

Mikołaju, chodź do dzieci,
bo już pierwsza gwiazdka świeci.
Porozdawaj upominki
dla chłopczyka i dziewczynki.
Wszystkie dzieci cię kochają,
na prezenty już czekają.
Kto był grzeczny przez rok cały,
dostanie prezent wspaniały.
Kto nie słuchał mamy, taty,
ten dostanie różgą baty.

Miś, 9 lat

Dobry duszek

Nadchodzą święta.
Wigilia za pasem.
Mikołaj jedzie saniami lasem.
Dla Jasia choinkę wiezie z bombkami,
Dla Zosi i Kasi drugą z lampkami.
Spotkał na drodze ptaszka małego
i dał mu okruszek chlebaka razowego.
Mikołaj krzyknął:
Niech ptaszek leci!
Rozniesie prezenty dla grzecznych dzieci!
Ptaszek pofrunął.
Chciał być na mecie,
Chciał obdarować dzieciaki na świecie.
Mikołaj powrócił na niebo z gwiazdami
I sprawdzał, czy wszyscy są z podarkami.
Lecz nikt nie pamiętał o białobrodym duszku,
Dobrym, poczciwym Mikołaju staruszką.
Nikt mu nie przesłał wiązanki życzeń.
Już Nowy Rok!
Już 1 STYCZEŃ!

Muśka, 12 lat

Choinka

Stoi choinka pośrodku pokoju
– na niej aniołki i gwiazdki,
Stoi choinka pośrodku pokoju
– rozsyła wszędzie swe blaski.
Wieczorem lub w nocy wpadnie przez komin
do dzieci Mikołaj Święty,
Stoi choinka pośrodku pokoju
– a pod nią liczne prezenty.

Ryś, 10 lat

Jadą sanie

Cały świat jest w śniegu,
a zza sosny renifery bieżą
szybkim krokiem –
sus za susem, skok za skoki.

Ciągną sanie z dzwoneczkami
ozdobione gałązkami.

A na saniach wielki wór
pozszywany – pełen dziur.

Kto jeszcze siedzi na saniach?

Trzyma choinkę ubraną?

Czy to krasnal? Czy to człek?

Jak myślicie, kto to jest?

Kyanc, 11 lat

Choinka

Choinka zielona, pięknie ozdobiona,
czerwone bombeczki, świecące gwiazdeczki,
Mikołajki, bałwanki, słodkie cukierki,
wiszą na choince bielutkie sople.
Choinka już czeka, Wigilia nastała,
Rodzina do kolacji zasiądzie zaraz.
Przyjdzie Mikołaj, paczki przyniesie
i echo kołęd hen się rozniesie.

Michał, 10 lat

Święta Bożego Narodzenia

Lubię święta,
Gdy przed Wigilią
Zapala się pierwsza gwiazdka.
Jemy złotego karpia,
Kluski z makiem,
Barszcz z uszkami.

A pod choinką rozpychają się
Wielkie paki.

Pięknie jest wtedy.

Za oknem

Księżyc mruga jednym okiem.

Dzieląc się opłatkiem,

Życzymy sobie zdrowia

I ludzkiego szczęścia.

Śpiewamy później kolędy

Przed choinką złocistą.

A do okna płaty śnieżne

Cisną się, jakby chciały

Zasiść z nami.

Ta, 11 lat

W wigilijny wieczór

Już pierwsza gwiazda
wzeszła na niebo...
Już z kuchni rozchodzą się
smakowite zapachy...
Już rodzina
łamie się opłatkiem...
Już pod choinką
leżą prezenty...
Już północ wybija...
Już pasterka się zaczyna...
Już kolędy słowa słyszać hen...
Lulajże Jezuniu, moja perelko...

„Perelka”, 11 lat

Choinka

Ubierzemy już niedługo
święteczną choinkę.
Przystroimy lampionami,
zabawkami i bombkami.

Będzie stała i czekała,
mała, średnia i wysoka.
Będzie bawić, będzie cieszyć
wszystkie dzieci w każdym domu.

Gałązka, 10 lat

Rodzinny stół

Na stole leży opłatek.
Już wszyscy siedzą przy stole
I gwiazdka zerka oknem.
Wszyscy dzielą się opłatkiem.
Dzieci czekają na prezenty.
Choinka stoi na baczność
Wystrojona bombkami, łańcuchami,
Lampkami. Za oknem
Płatki śniegu wirują z wiatrem.
Wiatr ma czerwone policzki,
Pogania płatki do tańca.

Basia, 11 lat

Boże Narodzenie

Wspaniałe to święto,
kolędy i prezenty, radość i choinka
z gwiazdką na górze.
Szopka, a w niej Jezus malutki
się uśmiecha, a pod szopką kolędy

słysząc śpiewane przez kolędników.
To naprawdę cudowne święta.

Astra, 10 lat

Wigilia

Zapada wieczór, śnieg za oknem.
To wigilijny wieczór.
A my siedzimy w domu przy stole.
Światła choinki się świecą.

Łamiemy się opłatkiem,
a w sercach szczęście mamy.
Z uśmiechem i łzami w oczach
życzenia sobie składamy.

Prezenty pod choinką!
Spełniły się marzenia!
Ten wigilijny wieczór
zostanie we wspomnieniach.

Kora, 11 lat

Wigilia

Kolędnicy za oknem,
to wigilijny wieczór.
Pierwsza gwiazda na niebie
jaśniejsza niż co roku.

Już mrok zapada,
czas siadać do stołu.
Biały obrus jest na nim,
jedno nakrycie jest wolne.

Renata, 11 lat

Fragmenty listów do św. Mikołaja

1. Siedziałem sobie przy oknie i zobaczyłem, że coś leci od księżyca, i wtedy pomyślałem, że to meteor. A kiedy zbliżyło się to do ziemi, zobaczyłem Ciebie w saniach, które ciągnął mały osiołek. Przyszedłeś do mojego domu i poprosiłeś mnie, abym Ci pomógł rozdawać prezenty, a kiedy już roznieśliśmy wszystkie, obudziłem się i zobaczyłem prezenty.

Piotrek, 10 lat

2. Jak wszystkie dzieci na całym świecie, i ja nie mogłam się doczekać nocy, w której jak co roku przychodzisz do nas i obdarowujesz nas prezentami. [...] Nie wiem nawet, w którym momencie w pokoju zrobiło się jasno i ujrzałam Ciebie. [...]

196 Ty uśmiechałeś się do mnie serdecznie, a później zaproponowałeś mi przejażdżkę

Twoimi wspaniałymi saniami. Mieliśmy wspólnie rozdawać dzieciom mikołajkowe prezenty. [...] Rano [...] zastanawiałam się długo [...], czy był to tylko sen. Podeszłam do okna, gdzie co roku na parapecie czekał na mnie mikołajkowy prezent. Był i teraz...

Ola, 10 lat

3. [...] śniło mi się, że jedziesz do nas na saniach i wieszysz dużo prezentów, i pukasz do grzecznych dzieci, i obdarowujesz ich (!) prezentami [...]. Myślę, że do wszystkich dzieci przychodzisz, bo wszystkie czekają na Ciebie. Co roku czekam na Ciebie, drogi Mikołaju. [...] Mój sen był rzeczywistością, bo gdy rano wstałam, to bardzo się cieszyłam z prezentów, jakie mi zostawiłeś.

Agnieszka, 10 lat

4. Przyjechałeś w nocy w białych saniach, które ciągnęły dwa ładne jelenie. Siedziałeś na środku sań, byłeś ładnie ubrany. Miałeś długi, czerwony płaszcz obszyty kożuchem, a na głowie dużą czapkę oraz brodę aż po pas. Koło Ciebie leżał worek kolorowych prezentów.

Marta, 10 lat

5. Kiedy weszliśmy do wielkiego domu towarowego, pod wielką choinką siedziałeś Ty, Święty Mikołaju. Ubrany byłeś w piękny, czerwony płaszcz, na którym świeciły srebrne księżycy. Długa, biała broda sięgała Ci aż do kolan. Wokół Ciebie zebrała się grupka dzieci. Ja też podeszłam, żeby być bliżej Ciebie. Z ogromnego [...] wora wyciągałeś różne drobiazgi i rozdawałeś je dzieciom. Kiedy worek był już pusty, pożegnałeś się z nami i odjechałeś wielkim samochodem do innego miasta.

Aga, 10 lat

6. [...] śniło mi się, że jadę z Tobą na saniach i rozdajemy prezenty różnym dzieciom.

Marcin, 10 lat

7. Śniło mi się, że ja z Tobą wchodzę przez komin i wkładam pod poduszkę prezenty dla dzieci. Całą noc ostro pracowaliśmy. Gdy skończyliśmy rozdawanie prezentów, wsiedliśmy na sanie, do których były przyłączone renifery. Śnieg bardzo prosił, jeździliśmy po całym świecie.

Adrian, 10 lat

8. Ty, Mikołaju, poprosiłeś, abym pomógł Ci rozwozić prezenty.

Mateusz, 10 lat

9. Śniło mi się, że przyjechałeś do mnie, żeby dać mi mój prezent.

Klaudia, 10 lat

10. Mikołaju, nigdy Cię nie widziałam, [...] może tym razem, jak będziesz nosił prezenty, to uda mi się doczekać na Ciebie.

Kasia, 10 lat

11. [...] widziałam Cię, jak jechałeś na sankach z worem różnych i kolorowych zabawek, stanąłeś przed klatką i zadzwoniłeś do mnie. Dałeś mi prezenty i wziąłeś mnie do siebie...

Ola, 10 lat

12. [...] śniłeś mi się. Byłeś ubrany w piękny strój. Przyniosłeś mi dużo słodyczy i zabawek. Wsadziłeś mi je pod poduszkę i do wielkiej skarpety. [...] Rano wstałem, patrzę, a tu dużo zabawek.

Marlena, 10 lat

13. [...] w sobotę śniłeś mi się, że zabrałeś mnie na swoje potężne sanie, zaprzęgnięte były w piękne renifery. Kiedy wsiedliśmy do nich, zaraz ruszyły. Spytałam, gdzie jedziemy, a Ty powiedziałeś, że na biegun północny.

Agnieszka, 10 lat

14. [...] gdy już leżałem w łóżku, ktoś rozbijając szybę, wleciał do mojego pokoju. Okazało się, że to Ty bawiłeś się w Tarzana. [...] z kieszeni wyjąłeś samochód [...].

Darek, 10 lat

15. [...] w nocy przed dniem wręczania prezentów mikołajkowych miałam dziwny sen o Tobie. Byłam na bajecznej wyspie. [...] Nagle zza ogromnej, piaszczystej wydmy wyszedłeś Ty. Kroczyłeś w piachu, unosząc wysoko ogromne kozaki. W swoim grubym kozuchu i czerwonej czapie zupełnie nie pasowałeś do tropikalnego otoczenia. Pot łał się z Ciebie ciurkiem. Nagle wszystko znikło. [...] pośród zawieruchy pojawia się znowu Ty. Tym razem jesteś ubrany w spodenki i koszulkę, które mogłyby się nadawać jako strój do poprzedniej krainy. W śnieżycy widać Twoje gołe kolana, odsłonięte łokcie i pulchną twarz. W czerwonej czapeczce z daszkiem i w niskich trampkach nie wyglądałeś jak arktyczny Mikołaj. Obok Ciebie szedł pingwin i skrzeczał bez końca.

Gabrysia, 10 lat

16. W czasie lotu, gdy wyglądałam przez zamknięte okno [samolotu], zauważyłam, jak św. Mikołaj jechał swoimi saniami do dzieci na Ziemi, aby roznieść im prezenty. Gdy przejeżdżałeś koło tego samolotu, to przez okno wrzuciłeś prezenty do samolotu dla wszystkich dzieci.

Agnieszka, 10 lat

17. [...] zauważyłam, jak wielkimi płatami prószы śnieg. W którymś momencie zauważyłam Ciebie jadącego w stronę mojego domu. Jechałeś pięknymi saniami, w które zaprzęgnięte były piękne, duże renifery. U szyi miały zawieszzone duże, ładne dzwoneczki, które pięknie dzwoniły. Gdy Ciebie zauważyłam w pięknym czerwonym stroju, od razu domyśliłam się, że to Ty, chociaż nie zauważyłam u Ciebie torby albo jakiegoś worka z prezentami.

Ala, 12 lat

18. [...] śniło mi się, jak przez okno wszedłeś do mojego pokoju. Byłeś ubrany w długi czerwony płaszcz, czerwoną czapkę z dużym pomponem, spod której wy-

glądały śnieżnobiałe włosy. I miałeś bardzo długą brodę, białą jak mleko. [...] Stał tam [pod ścianą] bardzo wielki worek pełen wspaniałych prezentów.

Asia, 12 lat

19. [...] znalazłam je dopiero, jak szłam spać, pod poduszką [...], zastanawiałam się czy w tym roku byłam dobra... Śniło mi się, [...] że na niebie coś się porusza, ale jedzie to wprost do mojego okna. Gdy było blisko, zauważyłam staruszka, który przypominał św. Mikołaja, [...] zapukał cichutko do okna. [...] Ubrany był w czerwoną, wielką czapkę z wielkim, białym pomponem. Miał na sobie czerwony płaszcz, czerwone spodnie z białymi dodatkami, a przepasany był czarnym, grubym pasem. Na nogach miał czarne, długie kozaki. Na nosie miał małe, okrągłe okulary, przez które nic nie można było zobaczyć, ponieważ były zamrożone. Miał czerwone policzki i przyjaźnie się uśmiechał, i miał długą, siwą brodę. Na plecach dźwigał wielki wór, w którym z pewnością znajdowały się prezenty dla dzieci. Nagle św. Mikołaj spytał mnie, czy chciałabym wyjechać na gwiazdną wycieczkę jego wielkimi saniami zaprzęgniętymi pięknymi reniferami. Zgodziłam się chętnie. [...] na ziemi był i sypał śnieg, i był mróz [...].

Magda, 12 lat

20. Św. Mikołaj przyjechał do mnie na dużych, białych saniach. Saniami (!) zaparkował na dachu i wszedł przez komin. Przyniósł mi wielki prezent. [...] Św. Mikołaj spieszył się, by rozdać inne prezenty.

X, 12 lat

21. [...] śniło mi się, że słyszę dzwonki. Wyrzałam przez okno i zobaczyłam sanie. Sanie były piękne, a na saniach byłeś Ty. Wrzucałeś przez komin prezenty dla dzieci. O mnie też nie zapomniłeś. Nagle porwałś mnie na chmurę i obrzuciłeś prezentami. [...] Gdy się obudziłam, na łóżku leżało pełno lalek.

Ola, 12 lat

22. [...] ty przyjechałeś na dużych saniach, które ciągnęły renifery, a koło Ciebie siedział duży bałwan z marchewkowym, czerwonym nosem, z Twoją zapasową czapką, miał czarne, węglowe oczy i duży uśmiech. Myślałam, że wieziecie prezenty dla mnie [...]. Gdy się obudziłam, poczułam klucie w plecach [...] i zobaczyłam mnóstwo prezentów od Ciebie.

Ewa, 12 lat

23. Śniłeś mi się, jak wchodziłeś przez otwarte drzwi do mojego pokoju [...], jak Ty dałeś mi prezent pod łóżko. Gdy zobaczyłam te wspaniałe prezenty, ogarnęła mnie wielka radość. [...] Gdy zobaczyłam przez okno śnieg, od razu poczułam, że to Ty, św. Mikołaju, byłeś w moim domu.

Ania, 12 lat

24. Pierwszą osobą, którą postrzelono, był Mikołaj, który upadł i rozsypał mu się worek z prezentami.

Andrzej, 12 lat

25. Zobaczyłem małych krasnali. Miały tak jak Ty czerwoną czapę.

Grzegorz, 12 lat

26. Po jego [ufołudka] planecie chodziło dużo Mikołajów, ale w niebiesko-zielonych ubrankach.

Seb, 12 lat

27. [...] śniło mi się, że przyleciałeś do mnie w nocy na latającym dywanie i podarowałeś mi czarodziejski pierścień, i powiedziałeś (cytuję): „jeśli będziesz czegoś naprawdę pragnęła, przekręć ten pierścień trzy razy w prawą stronę, a twe życzenie się spełni”. Po tych słowach wypowiedziałeś zaklęcie i jak wiatr odleciałeś do swej pięknej krainy, Laponii.

Agnieszka, 12 lat

28. Kiedy leżałam w łóżku, to nagle usłyszałam jakieś dzwonięcie dzwoneczków u sań, a na tych saniach siedziała mała, piękna dziewczynka [...]. Nagle ktoś zaczął po cichu otwierać okno; pierwsza weszła śniegowa dziewczynka o imieniu Śnieżka, a po chwili wszedłeś Ty z dużym workiem w kolorze czerwonym. Kiedy otworzyłam oczy, to dawałeś mi i moim braciom paczki. Kładłeś je koło łóżka [...]. Ja Cię spytałam, skąd się wzięłeś i skąd pochodzisz [...], a Ty mi powiedziałeś, że każdy krasnal nie śpi w nocy, tylko przez całą noc piszą imiona i nazwiska dzieci i o czym śnią [...]. Ale po dwunastu godzinach obudziłam się i pod poduszką znalazłam paczkę.

Magda, 12 lat

29. Widziałam, jak Ty rozносиłeś paczki dzieciom. Widziałam też, jak sanie były zaprzężone w białe konie z dzwoneczkami. Na saniach znajdowały się prezenty. Gdy zakończyłeś roznosić paczki dzieciom, widziałam, jak odjeżdżasz saniami do siebie. [...] Jak rano wstałam, zobaczyłam pod poduszką prezent i ucieszyłam się, że zrealizowało mi się marzenie.

Żancta, 12 lat

30. Razem ze mną i z moją młodszą siostrą poleciałeś na dużych saniach zaprzężonych w latające konie do Disneylandu i tam rozdawałeś wszystkim dzieciom dużo prezentów. Byłeś ubrany w długi, czerwony płaszcz, czerwoną czapkę z białym pomponem, czerwone, wysokie buty oraz [miałeś] długą, białą brodę. Ze sobą zabrałeś dwa duże worki na prezenty.

Daria, 12 lat

31. Przyśniłeś mi się Ty, Mikołaju. Przyszedłeś, kiedy byłam w parku. [...] Mikołaj chciał mi dać jakiś podarunek, ale wsadził rękę do wielkiego, czerwonego worka, a w nim nie było żadnego prezentu dla mnie. [...] Patrzyłam, jak sobie wyczarowałeś cztery renifery i wielkie sanie. Wtedy wsiadłeś na wielkie sanie [...] i ruszyłeś nimi ku niebu [...], ale zaniedługo (!) pojawiłeś się Ty, tylko bez swoich reniferów. Podarowałeś mi tylko podarunek. [...] kiedy się obejrzałam, Ciebie już tam nie było.

Anna, 12 lat

Fragmenty opisów

1. To święto, w które dzielimy się opłatkiem, składamy życzenia i wybaczymy przykrości. Wtedy po całym mieszkaniu roznoszą się zapachy potraw. Zapalamy choinkę i zasiadamy do stołu, dzieci wypatrują pierwszej gwiazdki na niebie. Śpiewamy kolędy i wpadamy w taki świąteczny nastrój. Patrzymy na choinkę, czy są tam prezenty.

Tradycja mówi, że pod obrusem kładzie się siano, a na nim opłatek. Dajemy też na stół talerz dla gościa, który może przyjść w każdej chwili. Pod koniec Wigilii zgnamy się do następnych Świąt!

10 lat

2. Zbliżają się święta. W domach trwają ostatnie przygotowania. Wszyscy czekają, aż nadejdzie gwiazdka, w domu ubieramy choinkę w kolorowe bombki, złociście łańcuchy i cukierki. Z kuchni wydobywa się zapach świątecznej kolacji. Potem dzielimy się opłatkiem, składamy sobie nawzajem ciepłe i gorące życzenia. Stół jest nakryty białym obrusem. Potem wpatrujemy się, czy pierwsza gwiazda jest na niebie. Na stole jest ryba, barszcz z uszkami, pierogi z kapustą, kompot z suszonych śliwek. I miejsce dla gościa. Po spożyciu posiłku idziemy po prezenty, które przyniosło nam Dzieciątko. Potem mama wyklada na stół kutię, cukierki i pierniczki. Gdy wszyscy zjedzą, śpiewamy małemu Dzieciątku gorące kolędy.

10 lat

3. Święta Bożego Narodzenia są bardzo szczególne, ponieważ w moim domu zbiera się cała moja rodzina i wspólnie spożywamy wigilię. A dania, które przygotowuje moja mama, są przepyszne. Ja najbardziej lubię barszcz z uszkami, makaron z makiem, karpia, kapustę z pieczarkami i kompot z suszonych owoców.

Dzieląc się opłatkiem, życzymy sobie zdrowia, sukcesów w pracy i w szkole. Wszyscy są dla siebie szczególnie mili, zapominamy o troskach, kłopotach i innych nieprzyjemnych sprawach. Wszyscy są szczęśliwi, kiedy ni stąd, ni zowąd pod choinką znajdują się prezenty. Wszyscy są szczęśliwi z prezentów, chociaż czasami są one skromne.

W nocy, bo o godzinie dwudziestej czwartej, idziemy na pasterkę do kościoła całą rodziną. Pomimo że jest późno i chce się spać, wszyscy są zachwyceni. Po powrocie [...] śpiewamy cichutko kolędy, aby nie obudzić sąsiadów.

12 lat

4. Święta Bożego Narodzenia kojarzą mi się z choinką. W moim domu Boże Narodzenie obchodzimy całą rodziną. Dzielimy się opłatkiem, co roku na wigilię jemy te same potrawy. Święta są okresem, w którym spędzamy więcej czasu z osobami nam bardzo bliskimi.

12 lat

Układ wyrazów znaczących (rzeczowników) z wierszy w polach tematycznych

I. Pole tematyczne

Wszecławiat: niebo i pogoda, ziemia i pejzaż, świat roślinny i zwierzęcy

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. jesień – 179 | 26. trawa – 28 + trawka (3) + trawniki (1) |
| 2. zima – 163 | 27. pole – 27 |
| 3. słońce – 149 + słoneczko (9) + słońko (6) | 28. kropła – 26 + kropelka (5) |
| 4. wiosna – 149 | 29. światło – 25 |
| 5. drzewo – 125 + drzewko (6) | 30. kot – 23 + kotek (18) + kicia (6) |
| 6. niebo – 120 + niebiosy (2) + nieboskłon (1) | 31. róża – 23 |
| 7. wiatr – 107 + wietrzyk (5) + wichur (2) | 32. mróz – 17 + chłód – 6 |
| 8. liść – 103 + listek (22) + listeczek (4) | 33. obłok – 17 + obłoczek (1) |
| 9. śnieg – 98 + śnieżek (10) + śniegi (2) + śnieżka (6) | 34. ogień – 17 |
| 10. kwiat – 91 + kwiatek (20) + kwiatuś (2) + kwiecie (1) | 35. płatek, płatki – 17 |
| 11. ptak – 90 + ptaszek (22) + ptaszyna (1) + ptaszka (1) + ptactwo (1) | 36. fala – 15 |
| 12. lato – 84 | 37. koń – 15 + konik (6) + kucyk – 5 |
| 13. las – 81 + lasik (3) | 38. przyroda – 15 |
| 14. deszcz – 66 + deszczyk (5) + deszcz (3) | 39. jezioro – 14 |
| 15. gwiazda – 61 + gwiazdka (42) + gwiazdeczka (4) | 40. lód – 14 |
| 16. góra – 61 + górnica (4) | 41. myszka – 14 |
| 17. ziemia – 49 | 42. owoc, owoce – 14 |
| 18. chmura – 45 + chmurka (6) | 43. gałązka – 13 + gałąź – 11 |
| 19. morze – 42 | 44. kasztan, kasztany – 13 |
| 20. woda – 41 | 45. powietrze – 13 |
| 21. bałwan – 35 + bałwanek (7) | 46. skrzydła, skrzydło – 13 |
| 22. łąka – 34 + łączka (1) | 47. mgła – 12 + mgiełka (4) |
| 23. księżyc – 32 | 48. promień – 12 + promyk (7) |
| 24. rzeka – 30 + rzecznica (1) | 49. ryba – 12 + rybka (10) |
| 25. pies – 28 + piesek (17) | 50. wierzbica – 11 |
| | 51. burza – 10 |
| | 52. natura – 10 |
| | 53. ogród – 10 + ogródek (8) |
| | 54. piasek – 10 |
| | 55. sosna – 10 + sosienka (1) |
| | 56. bukiet, bukiety – 9 |
| | 57. ciemność – 9 + zmrok – 5 |
| | 58. dąb – 9 |

- | | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 59. grzyby – 9 | 80. język – 6 + jeź – 2 |
| 60. mak, maki – 9 | 81. klon – 6 |
| 61. puch – 9 + puszek (2) | 82. motyl – 6 |
| 62. żółędzie – 9 | 83. niedźwiedź – 6 |
| 63. jabłko – 8 + jabłoń (6) + jabłuszko (2) | 84. plaża – 6 |
| 64. park – 8 | 85. przebiśnieg – 6 |
| 65. przedwiośnie – 8 | 86. rosa – 6 |
| 66. roślina – 8 | 87. sad – 6 |
| 67. skowronek – 8 | 88. słoń – 6 |
| 68. kałuża – 7 | 89. strumyk – 6 + strumień – 4 |
| 69. kamień – 7 | 90. świerk – 6 |
| 70. mewa – 7 | 91. wróbel – 6 |
| 71. mucha – 7 | 92. bocian – 4 + bociek – 2 |
| 72. pąk, pąki – 7 | 93. słowik – 5 |
| 73. pszczoła – 7 + pszczołka (1) | 94. zamieć – 2 + zawieja (5) + zawierucha (3) |
| 74. słota – 7 + ulewa (4) + plucha (3) | 95. nazwy miesięcy: wrzesień (10), maj (9), luty (4), marzec (6), kwiecień (4), styczeń (4), czerwiec (5), listopad (4), grudzień (4), sierpień (3), październik (3), lipiec (2) |
| 75. tęcza – 7 | |
| 76. wiewiórka – 7 + wiewióreczka (2) | |
| 77. bez (bzu) – 6 | |
| 78. błoto – 6 + błocko (5) | |
| 79. brzoza – 6 | |

Razem – 3212 użyć

II. Pole tematyczne

1: Człowiek jako istota żywa (jego ciało i wygląd, potrzeby)

- | | |
|----------------------------------------|---------------------------------|
| 1. serce – 132 + serduszko (3) | 19. wzrok – 12 + spojrzenie – 5 |
| 2. sen – 76 | 20. but, buty – 10 |
| 3. oczy – 68 + oczka (10) + oczęta (1) | 21. uszy – 10 + uszka (5) |
| 4. ręka – 47 + rączka (2) | 22. pomoc – 9 |
| 5. głowa – 35 + główka (4) | 23. potrzeba – 9 |
| 6. twarz – 32 + twarzyczka (1) | 24. krew – 8 |
| 7. dusza – 30 | 25. parasol – 8 |
| 8. dłoń – 23 | 26. ramię – 8 |
| 9. głos – 21 | 27. smak – 8 |
| 10. noga – 21 + nóżka (3) | 28. wolność – 8 |
| 11. mina – 17 | 29. broda – 7 |
| 12. nos – 17 + nosek (2) | 30. buzia – 7 |
| 13. zabawa – 17 | 31. choroba – 7 |
| 14. praca – 16 | 32. ciało – 7 |
| 15. zdrowie – 14 | 33. okulary – 7 |
| 16. duch – 13 | 34. palec – 7 |
| 17. włosy – 13 | 35. płaszcz – 7 |
| 18. usta – 13 | 36. suknia – 7 + sukienka (7) |

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 37. ubranie – 7 | 44. warkocze – 5 + warkoczyk (1) |
| 38. uroda – 7 | 45. stopy – 4 |
| 39. urok – 7 | 46. piersi – 3 |
| 40. czoło – 6 | 47. plecy – 3 |
| 41. kolano – 6 | 48. powieki – 2 |
| 42. niewola – 6 | 49. wargi – 2 |
| 43. policzek – 6 + lico – 5 | 50. szyja – 1 |

Razem – 865 użyć

II. Pole tematyczne

2: Człowiek i jego uczucia, ich objawy, pamięć i myśli, fantazja

- | | |
|----------------------------------------------------------|----------------------|
| 1. miłość – 127 | 18. cierpienie – 11 |
| 2. marzenie – 81 | 19. spokój – 11 |
| 3. radość – 55 | 20. natchnienie – 10 |
| 4. smutek – 54 | 21. rada – 10 |
| 5. łza – 54 | 22. tęsknota – 10 |
| 6. szczęście – 52 | 23. troska – 9 |
| 7. przyjaciel – 66 + przyjaźń – 12 +
przyjaciółka (4) | 24. złość – 9 |
| 8. uśmiech – 35 + śmiech – 13 | 25. dobroć – 8 |
| 9. wspomnienie – 28 | 26. strach – 8 |
| 10. myśl – 25 | 27. nienawiść – 7 |
| 11. ból – 24 | 28. pamięć – 7 |
| 12. nadzieja – 20 | 29. pragnienie – 7 |
| 13. żal – 16 | 30. rozpacz – 7 |
| 14. uczucie – 15 | 31. krzyk – 6 |
| 15. płacz – 14 | 32. samotność – 6 |
| 16. wyobrażenia – 14 | 33. umysł – 6 |
| 17. wiara – 13 | 34. wina – 6 |
| | 35. ochota – 5 |

Razem – 865 użyć

II. Pole tematyczne

3: Człowiek jako istota społeczna – życie społeczne – język – dom – rodzina

- | | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1. dziecko – 160 + dzieciaki (7) +
dziecię (4) + dzieciństwo (7) | 4. ludzie – 91 + ludzkość (3) |
| 2. mama – 101 + mamusia (15) +
matka – 37 + rodzicielka – 1 | 5. człowiek – 78 + człek (7) |
| 3. dom – 105 + domek (9) + domo-
stwo (1) | 6. słowo – 70 |
| | 7. pani – 58 |
| | 8. tata, tato – 45 + tatuś (3) + tatko (1)
+ ojciec – 10 |

- | | |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 9. pan – 42 | 22. chatka – 8 + chata (1) + chateczka (1) + chałupa – 1 |
| 10. babcia – 38 + babunia (2) | 23. rodzice – 8 |
| 11. rodzina – 28 + rodzinka (5) | 24. wujek – 8 |
| 12. brat – 20 | 25. kobieta – 7 |
| 13. kolega – 19 | 26. kuchnia – 7 |
| 14. dziewczynka – 16 + dziewczyna – 15 | 27. panna – 6 |
| 15. chłopiec – 15 + chłopak (10) | 28. ciotka – 5 + ciocia (2) |
| 16. imię – 15 | 29. córka – 5 + córeczka (1) |
| 17. siostra – 13 | 30. baba – 5 |
| 18. dorośli, dorośli – 12 + dorosłość (2) | 31. mąż – 5 |
| 19. starzec – 12 + staruszek (5) | 32. syn – 4 + synek (2) |
| 20. dziadek – 10 + dziadziuś (4) | 33. wnuk – 1 + wnuczę (1) |
| 21. osoba – 10 | |

Razem – 1184 użycia (w tym nazwy członków rodziny i rodziny – 546)

II. Pole tematyczne

3a: Człowiek jako istota społeczna – tradycje kulturowe, obchody świąt

- | | |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1. choinka – 81 | 15. Jezus – 18 |
| 2. Mikołaj – 69 + Mikołaje (4) + Mikołajki (1) + święty (1) – 16 | 16. Boże Narodzenie – 16 |
| 3. święta (Bożego Narodzenia) – 59 + święto (8) | 17. dar – 11 |
| 4. prezent – 44 + prezencik (2) | 18. bombka – 10 |
| 5. gwiazdka – 42 + gwiazda betlejem-ska (4) | 19. kolacja – 9 |
| 6. wieczór – 36 | 20. wieczerza – 9 |
| 7. opłatek – 32 (w tym: opłatkiem – 31) | 21. anioł – 7 |
| 8. Bóg – 27 | 22. potrawy – 7 |
| 9. stół – 27 | 23. barszcz – 6 + barszczyk (3) |
| 10. kolęda – 23 + kolyndy (1) + kolędnicy (4) + kolyndnicy (2) | 24. obrus – 6 |
| 11. zapach – 23 | 25. siano – 8 + sianko (6) |
| 12. wigilia – 22 | 26. renifery – 5 |
| 13. życzenia – 21 | 27. Betlejem – 5 |
| 14. sanie – 20 + sanki (19) + saneczki (4) | 28. okno (przy oknie, pod oknem, za oknem) – 59 + okienko (1) + okieneczko (1) |
| | 29. świeca – 7 + świeczka (6) |
| | 30. dzwoneczek – 5 |

Razem – 796 użycie

II. Pole tematyczne

4: Człowiek – instytucje społeczne (szkoła)

- | | |
|-----------------------------------------------|---------------------|
| 1. szkoła – 88 + szkółka (2) + szkółeczka (1) | 13. nieuk – 8 |
| 2. nauczyciel – 26 + nauczycielka (2) | 14. przerwa – 8 |
| 3. klasa – 22 | 15. ławka – 7 |
| 4. wakacje – 21 | 16. pióro – 7 |
| 5. kolega – 19 + koleżanka (3) | 17. tablica – 7 |
| 6. lekcja – 16 | 18. zeszyt – 7 |
| 7. książka – 15 | 19. dwója – 5 |
| 8. nauka – 14 | 20. gromada – 5 |
| 9. piątka – 11 | 21. hałas – 5 |
| 10. kartka – 9 | 22. podstawówka – 2 |
| 11. uczeń – 9 | 23. wychowawca – 3 |
| 12. dzwonek – 8 | 24. sprawdzian – 2 |

Razem – 332 użycia

III. Pole tematyczne

Człowiek i wszechświat – byt, czas, przestrzeń, wytwory człowieka

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| 1. świat – 227 | 22. świt – 11 |
| 2. dzień – 162 + dzionek (5) | 23. zachód – 11 |
| 3. życie – 134 | 24. dół – 10 |
| 4. noc – 87 + nocka (2) | 25. kąt – 10 |
| 5. rok – 59, lata (49) + roczek (6) | 26. młodość – 10 |
| 6. czas – 57 + czasy (8) | 27. dal – 9 |
| 7. chwila – 48 | 28. miesiąc – 9 |
| 8. koniec – 38 | 29. przyszłość – 8 |
| 9. wieczór – 36 | 30. ranek – 8 + poranek (6) |
| 10. droga – 35 | 31. dzieje – 7 |
| 11. pora – 32 | 32. przeszłość – 7 |
| 12. miasto – 27 | 33. pustka – 7 |
| 13. ulica – 26 | 34. starość – 7 |
| 14. rzecz – 24 | 35. północ – 6 |
| 15. śmierć – 22 | 36. rzeczywistość – 6 |
| 16. kraina – 15 | 37. schronienie – 6 |
| 17. ślad – 15 | 38. środek – 6 |
| 18. kraj – 13 | 39. widok – 6 |
| 19. zegar – 13 | 40. wschód – 6 |
| 20. godzina – 12 | 41. istnienie – 5 |
| 21. strona – 12 | |

Razem – 1325 użyć

Obrazki dzieci



Rys. 1



Rys. 2









Rys. 6



Rys. 7





Rys. 9



Rys. 10



Rys. 11



Rys. 12



Rys. Agnieszka Solecka







Andrea Sz.



Rys. 17

Kafat Piekor kl.3



Rys. 18











Rys. 23



Rys. 24

Sondaż: Jaką porę roku lubisz najbardziej?

W celu ustalenia, która pora roku jest tą najbardziej ulubioną, wśród rówieśników dzieci-twórców został przeprowadzony sondaż¹. Objęto nim 72 dzieci: 24 w wieku 8 lat, 25 dzieci w wieku 10 lat i 23 12-latków. Postawiono im pytanie: *Jaką porę roku lubisz najbardziej? Spróbuj uzasadnić swoją odpowiedź.*

Odpowiedzi ukształtowały zupełnie inny układ w obrębie pór roku niż poznany na podstawie scen tekstowych. W sondażu dzieci opowiadają się prawie bezwyjątkowo **za latem**. Tylko w 8 wypowiedziach wybierają inną porę roku: w dwóch – lato i zimę, w pięciu – wiosnę, a w jednej – zimę i wiosnę. Żaden z uczniów nie wybiera jesieni – tak znacząco dominującej w wierszach. Lato, które znikło prawie z twórczości dziecięcej, pojawia się w wypowiedziach 66 ankietowanych uczniów (64 wypowiada się tylko za latem, a 2 wybiera lato wraz zimą).

Oto krótki przegląd tych wypowiedzi przedstawiający uzasadnienie wyboru:

Lato. W swych wypowiedziach dzieci podkreślają, iż do wyboru tej pory roku przyczyniły się odmienne zajęcia, osiągalne dla nich tylko w lecie. Są to wyjazdy (na wycieczki, na kolonie, do rodziny, na wczasy), możliwość przebywania na świeżym powietrzu (tu głównie: spacer, uprawianie sportu), a z zajęć sportowych, o których jest mowa we wszystkich uzasadnieniach, dominuje kąpiel oraz pływanie w basenie i naturalnych zbiornikach wodnych: *latem są również wakacje, w czasie których wyjeżdża się w różne zakątki świata; latem podczas wakacji wyjeżdżam, najpierw z rodzicami, później na kolonie i do mojego przyjaciela Bartka; wyjeżdżam na wakacje; w lecie jeżdżę do babci na wieś i tam zawsze mogę się wyszaleć; lubię jeździć nad wodę; lubię lato, bo można jeździć na kolonie, chodzić na basen, jeździć na różne wycieczki na rowerach z kolegami, jeździć z tatą na ryby i nad wodę; pora letnia to również wyjazd na kolonie, z którego bardzo się zawsze cieszę; latem są wakacje i można jeździć na wycieczki; zaczynają się wakacje, kiedy to wyjeżdżamy do rodziny, na kolonie lub obozy; latem mam oczekiwane wakacje, na które wyjeżdżam na kolonie, a po powrocie z rodzicami na wczasy; odwiedzam krewnych, z którymi nie widziałam się cały rok; właśnie wtedy wyjeżdżam nad wodę, do lasu (zbieram tam jagody i grzyby); wyjeżdżam na skały wapienne do Jury Krakowsko-Częstochowskiej; wyjeżdżam na sobotę i niedzielę z rodzicami nad wodę, pływam i łowią ryby z moim tatą; bardzo lubię pływać, więc cały dzień mógłbym spędzić na basenie; chodzę z braćmi na basen; można chodzić na basen i na spacer, grać w chowanego; chodzę często na basen, opalam się, jeżdżę na rowerze; w gorące dni chodzę na basen kąpać się i nurkować; lubię uprawiać różnorodne sporty; większość czasu spędzam na świeżym powietrzu; można jeździć na rowerze, można kąpać się w basenie; można się fajnie bawić, iść do parku, można z koleżankami pospacerować; tę porę lubię, ponieważ bardzo*

¹ Ankieta została przeprowadzona w szkołach podstawowych Bytomia i Chorzowa na lekcjach języka polskiego. Część ankiet (w szkołach bytomskich – w sumie prawie 30 ankiet) przeprowadziły studentki polonistyki w czasie praktyk studenckich, drugą część (ponad 40 ankiet w szkołach chorzowskich) przeprowadziłam osobiście.

często wychodzę na spacer, prawie codziennie idę z tatą do parku; cały i jeszcze raz cały czas spędzam na dworze. Dużo gramy w piłkę; chodzę też z tatą na ryby, a z rodzicami na spacer; możemy budować szałas, grać w piłkę i bawić się w różne gry; często jeżdżę na rowerze i na wrotkach, a z przyjaciółmi spaceruję na świeżym powietrzu; można się wtedy opalać, chodzić na spacer lub jeździć na rowerze; jest ciepło, wtedy można iść na spacer, wychodzę też na rower pojeździć z koleżankami lub idę na basen, by popływać.

Każde z tych uzasadnień występuje w około 60% wypowiedzi, niezależnie od wieku ankietowanych². Dopiero w uzasadnieniu wyboru dzieci podkreślają takie walory lata, jak wysoka temperatura – *jest ciepło* (36 wypowiedzi), i możliwość odpoczynku od zajęć szkolnych: *są wakacje; jest to, oczywiście, czas wakacji; wtedy są wakacje; lubię lato, bo są wakacje; w lecie kończy się rok szkolny, a zaczynają się wakacje; ta pora mi się podoba przede wszystkim dlatego, że są wakacje* (36 wypowiedzi). Typowymi zabawami i zajęciami letnimi, wymienianymi w ankietach, są: jazda na rowerze (33 wypowiedzi), opalanie (29 wypowiedzi), gra w piłkę (24 wypowiedzi), inna (lub określona ogólnie) zabawa (24 wypowiedzi). Ważna jest dla dzieci także swoboda w dysponowaniu czasem i miejscem: *można wtedy późno chodzić spać, późno wstawać, cały dzień jest dla mnie; jest dużo wolnego czasu; w lato (!) można robić prawie wszystko; jestem wolny od szkoły; można sobie chodzić tam, gdzie jest przyjemnie; można robić prawie wszystko* (20 wypowiedzi). Nie określają one, poza ciepłem, cech lata, tylko jednostkowo występują określenia: *lato jest piękne, zielone i ciepłe; najcieplejsze ze wszystkich pór roku; wspaniałe; najwspanialsza pora roku*. Niektóre dzieci doceniają też walory letniej przyrody, wymieniają elementy letniej kolekcji: *słońce ciepło grzeje; słońce świeci; są długie, ciepłe dni; wszystko kwitnie, dojrzewa i owocuje; zachwycam się przyrodą; podziwiam piękno krajobrazu; latem można słuchać ptaków, jak ćwierkają, widzieć motyle, osy, bąki i ślimaki; na łące można zbierać zioła; w sadach zbieramy owoce*.

Dla tych dzieci czas lata to przede wszystkim czas wakacji, miejsce ich spędzania – poza domem: basen, teren nad wodą, park. Zdarzenia związane z latem – to kąpiel, zabawy na świeżym powietrzu, sporty, podróże (kolonie, wczasy). Tu aktywni są ludzie, a nie lato. Kolekcja letnia jest w tekstach wypowiedzi mocno ograniczona – tylko: słońce, tereny nad wodą (jako miejsce), jednostkowo inne elementy przyrody. Działania ludzi sprowadzają się do czynności związanych z zabawą i ze sportem, to także opalanie, jednostkowo wymieniane są prace związane ze zbieraniem owoców, ziół. W wypowiedziach znajduje wyraz pozytywne nastawienie do tej pory roku, natomiast niezauważane jest jego piękno. Zupełną nowością są też uwagi dzieci na temat letniego sposobu ubierania i odżywiania: *u babci są dojrzałe owoce z ogródka, a ja je bardzo lubię; w lato można urządzać ogniska, grille, można także spożywać owoce prosto z drzewa; wieczorami robimy grill – smażymy kielbasę i hamburgery; również można wygodniej się ubierać; chodzę ubrana lekko i nie jest mi zimno; można lekko się ubierać*. Świadczy to o innej perspektywie spojrzenia na porę roku w „zwykłej” wypowiedzi, o znacznie większym zwróceniu uwagi na siebie (człowieka) niż na otoczenie.

² Kolejno: 45 (13 – 16 – 16) ankietowanych opowiada się za możliwością kąpieli (w basenie, w innych zbiornikach), 42 (14 – 15 – 13) – za możliwością wyjazdu, i 42 (16 – 14 – 12) – za zabawami na świeżym powietrzu, spacerem. Rozkład odpowiedzi w zależności od wieku jest bardzo równomierny (por. liczby w nawiasach: pierwsza odpowiada grupie najmłodszych ankietowanych, druga – dzieciom w średnim wieku, trzecia – najstarszym).

Wiosna. Wybrało ją 6 dzieci ($3 - 2 - 1^3$). Nie możemy tych wypowiedzi traktować w sensie statystycznym, trzeba jednak zaznaczyć, że do wyboru wiosny przyczyniła się w znacznie mniejszym stopniu aktywność człowieka o tej porze roku (jak w przypadku lata), większą wagę dzieci przykładają do specyficznego wiosennego otoczenia. Zauważają zmiany w przyrodzie: *wiosna zachwyca mnie pięknem przyrody, która budzi się do życia; cały świat budzi się do życia* (3 wypowiedzi); *zwierzęta budzą się ze snu zimowego* (2 wypowiedzi); *przylatują z ciepłych krajów ptaki; można obserwować zachowanie ptaków i zwierząt; drzewa zaczynają puszczać pąki i pięknie rozkwitać; drzewa i rośliny rozkwitają pięknymi kolorami tęczy; pierwsze kwiaty rozkwitają na łąkach i polanach, trawa się zieleni* (3 wypowiedzi); *nastają piękne, słoneczne dni; pachnie świeżością kwiatów*.

Dopiero w następnej kolejności dzieci wymieniają aktywność człowieka: *lubię też wyjeżdżać na długie wycieczki do lasu i obserwować zachowanie zwierząt i ptaków; wiosną chętnie spędzam dużo czasu na dworze, jeżdżę rowerem lub gram w piłkę z kolegami; podobają mi się obrzędy związane z wiosną. Są to: topienie Marzanny, śmigus-dyngus, Niedziela Palmowa, prima aprilis i dzień wagarowicza, który jest obchodzony pierwszego dnia wiosny*.

Wreszcie zauważana jest zmiana w nastrojach ludzi i ocena tej pory roku: *wiosną wszyscy ludzie stają się bardziej radosni i patrzą optymistycznie na świat; uważam, że jest to najpiękniejsza pora roku*.

Czas wiosny zostaje wyznaczony porą poprzedzającą: *przyroda budzi się [...] po długiej, mroźnej zimie; zwierzęta budzą się ze snu zimowego*. Miejsce obserwacji – to łąka, las. Cechy wiosny związane są z jej oceną: *piękna, najpiękniejsza*. Można powiedzieć, że niezależnie od ograniczenia kolekcji wiosennej (niewiele wypowiedzi) i braku aktywności, „działań” ze strony pory roku (przyroda **budzi się**), jej obraz jest podobny do tego z wierszy.

Zima. Została wybrana tylko przez 3 uczniów ($0 - 2 - 1^4$). W tych pojedynczych wypowiedziach o wyborze zadecydowała przede wszystkim specyficzna aktywność człowieka, tu – dzieci w grupie: *można z przyjaciółmi rzucać śnieżkami; zjeżdżać z górki z kolegami* (2 wypowiedzi); *można wychodzić na sanki; można jeździć na sankach; kładłem się na brzuchu i zjeżdżałem na dół* (2 wypowiedzi); *w zimie można lepić bałwana; ślizgać się na lodzie; jeździć na nartach*.

W następnej kolejności (1 wypowiedź) do wyboru przyczyniają się okoliczności towarzyszące zimie: *zimę lubię dlatego, że są święta Bożego Narodzenia. Jest Wigilia, gwiazdka. W tym okresie dajemy sobie prezenty. Są też ferie zimowe*.

Czas zimy jest określony w jednej wypowiedzi (czas świąt, ferii zimowych), miejsce – to podwórko, góry (*jeździmy do Zakopanego*). Zima nie jest określana za pomocą cech, nie jest też oceniana. Liczy się aktywność człowieka.

Porównanie zawartości wierszy i sondażu (bez jesieni)⁵ zawarto w tabelach 14–16.

³ Por. przypis 2 (objaśnienie dotyczące rozkładu odpowiedzi w różnych grupach wiekowych).

⁴ Por. przypis 2 i 3.

⁵ Należy zaznaczyć, że brano pod uwagę konkretyzacje typowe z wierszy i wszystkie odpowiedzi (także te pojedyncze) z sondażu. Liczba przykładów w nielicznych odpowiedziach jest zaznaczona cyfrą w nawiasie.

Tabela 14

Lato

Kategoria	Wiersze	Sondaż
Czas	przed jesienią czas wakacji czas zdarzeń letnich	– czas wakacji, wolny czas –
Miejsce	w świecie przyrody (nad wodą)	nad wodą, basen, park
Zdarzenia	zabawa i radość pogoda (jest gorąco) wrażenia (daje piękno) podróże wspomnienia	zabawa (kąpiel, sport) jest ciepło – podróże (kolonie, wczasy) –
Kolekcja	drzewa wiatr słońce niebo i chmury upał owoce ptaki owady inne zwierzęta kwiaty gwar, szum świt, dzień, noc różne elementy przyrody wakacje woda – –	– – słońce – ciepło owoce, zioła (1) ptaki (1) motyle, osy bąki i ślimaki (1) – – – wieczór, długi dzień ognisko wakacje woda, basen letni ubiór inne jedzenie

Tabela 15

Wiosna

Kategoria	Wiersze	Sondaż
Czas	po zimie czas zdarzeń wiosennych	po zimie –
Miejsce	cały świat w świecie przyrody (na łące i w trawie)	– na łące, w lesie
Zdarzenia	zmiana otoczenia (wszystko kwitnie) zmiana otoczenia na zielone śpiew ptaków wszystko się rozwesela pogoda (ogrzewa się powietrze) budzenie się przyrody powrót ptaków – zabawa, uprawianie sportów –	rozkwitają drzewa, kwiaty trawa robi się zielona – ludzie stają się radośni nastają słoneczne dni przyroda budzi się ptaki wracają wycieczki do lasu zabawy sportowe (rower, piłka) obrzędy wiosenne
Kolekcja	liście drzewa	– drzewa (2)

Kategoria	Wiersze	Sondaż
	wiatr słońce niebo i chmury ciepło ptaki inne zwierzęta kwiaty śpiew ranek trawa i łąka	– słoneczne dni (1) – – ptaki zwierzęta (1) kwiaty kwitną (2) – – łąki i polany, trawa (1)

Tabela 16

Zima

Kategoria	Wiersze	Sondaż
Czas	przed wiosną –	– czas świąt i ferii zimowych
Miejsce	cały świat w świecie przyrody (w lesie)	podwórko, na górze w górach
Zdarzenia	zabawa i radość (sporty zimowe) zasypianie przyrody pogoda (jest biało, robi się zimno, mroźno) –	zabawa (jazda na sankach i nartach, lepienie bałwana) – – święta, ferie zimowe
Kolekcja	drzewa śnieg wiatr niebo mróz ptaki i inne zwierzęta lód bałwan –	– śnieg (śnieżki, bałwan) – – – – lód (można ślizgać się po lodzie) bałwan (można lepić bałwana) prezenty

W porównaniu ze scenami z wierszy zawartość odpowiedzi sondażowych jest znacznie uboższa, zwłaszcza jeśli chodzi o kolekcje. Kolekcje w scenach pór roku dotyczą otoczenia człowieka. Gatunek – wiersz wyzwala więc szersze spojrzenie organizatora scen (dziecka). W tekstach sondażu odpowiadający zwracają uwagę głównie na działania człowieka (swoje), stąd określenia zdarzeń. W sondażu brakuje jednak tych zdarzeń, w których siłą sprawczą – według organizatora sceny – była sama przyroda, pora roku. Tu najbardziej zbliżona do wierszy jest wiosna. Także czas i miejsce są w sondażu określone w sposób znacznie bardziej zawężony (do „swoich” miejsc i czasu). Dlaczego zostało wybrane lato, a brakuje jesieni? Wydaje się, że ze względu na działania człowieka, które dla dzieci najkorzystniejsze są w lecie. Jesień jest dla działającego dziecka najmniej atrakcyjna.

Lista rangowa wyrazów z wierszy o $f \geq 5$

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
1.	1 i (9)	1486	38.	37 dziecko	160
2.	2 być	1188	39.	38 chcieć	159
3.	3 w	1082	40.	39 co (9)	155
4.	4 się	914	41.	39 tylko	155
5.	5 nie	867	42.	40 słońce	149
6.	6 na	789	43.	40 wiosna	149
7.	7 z	636	44.	41 czy (9)	143
8.	8 a (9)	550	45.	42 wiedzieć	142
9.	9 to (4)	514	46.	43 mały	141
10.	10 ja	482	47.	44 życie	134
11.	11 ten	424	48.	45 serce	132
12.	12 do	391	49.	46 ale (9)	130
13.	13 jak (9)	382	50.	47 miłość	127
14.	14 ty	352	51.	48 drzewo	125
15.	15 mój	330	52.	piękny	125
16.	16 już	317	53.	49 iść	124
17.	17 mieć	315	54.	50 niebo	120
18.	18 oni (4)	257	55.	taki (2)	120
19.	19 my	249	56.	51 każdy	116
20.	20 gdy	247	57.	52 bardzo	111
21.	21 że (9)	242	58.	to (9)	111
22.	22 on	238	59.	53 od (6)	108
23.	23 ona	230	60.	54 wiatr	107
24.	24 świat	227	61.	55 moc (5)	106
25.	25 tak	223	62.	nasz	106
26.	26 o (6)	220	63.	56 dom	105
27.	27 siebie	207	64.	57 co (4)	103
28.	28 który	205	65.	dla	103
29.	29 za	197	66.	liść	103
30.	30 lecz	195	67.	przez	103
31.	31 bo	194	68.	58 cały	102
32.	32 jesień	179	69.	59 mama	101
33.	33 wszystek (2)	174	70.	60 by (9)	99
34.	34 po	173	71.	61 śnieg	98
35.	35 swój	164	72.	62 widzieć	97
36.	36 dzień	163	73.	63 kochać	93
37.	36 zima	163			215

Lp.	r	f	Lp.	r	f
74.	lubić	93	116.	pod	65
75.	64 kwiat	91	117.	83 patrzeć	64
76.	ludzie	91	118.	wielki	64
77.	65 ptak	90	119.	84 inny	63
78.	66 myśleć	88	120.	wtedy	63
79.	szkoła	88			
80.	67 kiedy	87	121.	85 czasem (8)	62
			122.	86 czekać	61
81.	noc	87	123.	góra (1)	61
82.	68 więc	86	124.	87 jeszcze	60
83.	69 lato (1)	84	125.	przysiąc	60
84.	70 twój	83	126.	zielony	60
85.	71 wszystko (4)	82	127.	żyć	60
86.	72 choinka	81	128.	88 okno	59
87.	dać	81	129.	rok	59
88.	las	81	130.	spadać	59
89.	marzenie	81			
90.	sam (2)	81	131.	święta	59
			132.	89 nad	58
91.	73 człowiek	78	133.	nawet	58
92.	74 biały	76	134.	pani	58
93.	jeden (3)	76	135.	90 czas (1)	57
94.	nikt	76	136.	gdzie	57
95.	sen	76	137.	siedzieć	57
96.	75 bez (6)	75	138.	świecić	57
97.	nic	75	139.	91 dobry	55
98.	stać	75	140.	radość	55
99.	76 kto	73			
100.	Mikołaj +	73	141.	92 dziś	54
			142.	łza	54
101.	76 teraz (8)	73	143.	pierwszy (2)	54
102.	77 ktoś	71	144.	przy	54
103.	może (0)	71	145.	smutek	54
104.	tu (8)	71	146.	stary (2)	54
105.	78 coś (4)	70	147.	93 chodzić	52
106.	jego (4)	70	148.	szczęście	52
107.	mówić	70	149.	złoty (2)	52
108.	słowo	70	150.	94 choć	51
109.	zawsze	70			
110.	79 oczy	68	151.	94 powiedzieć	51
			152.	zacząć	51
111.	tam (8)	68	153.	95 kolorowy	50
112.	80 też	67	154.	wiele (8)	50
113.	81 deszcz	66	155.	96 lata (1)	49
114.	przyjaciół	66	156.	nowy	49
115.	82 gwiazda	65	157.	ziemia	49

Lp.	r	f	Lp.	r	f
158.		49	200.		37
159.	97	48		nagle	
160.		48	201.	106	37
			202.		37
161.	98	47	203.	107	36
162.		47	204.		36
163.		47	205.		36
164.	99	45	206.		36
165.		45	207.	108	35
166.		45	208.		35
167.		45	209.		35
168.		45	210.		35
169.	100	44		jaki	
170.		44	211.		35
			212.		35
171.		44	213.		35
172.		44	214.		35
173.	101	42	215.	109	34
174.		42	216.		34
175.		42	217.		34
176.		42	218.		34
177.		42	219.		34
178.	102	41	220.		34
179.		41		prosić	
180.		41	221.		34
			222.	110	33
181.		41	223.		33
182.		41	224.	111	32
183.	103	40	225.		32
184.		40	226.		32
185.		40	227.		32
186.		40	228.		32
187.		40	229.		32
188.		40	230.		32
189.	104	39		twarz	
190.		39	231.		32
			232.	112	31
191.		39	233.		31
192.		39	234.		31
193.		39	235.		31
194.	105	38	236.	113	30
195.		38	237.		30
196.		38	238.		30
197.		38	239.		30
198.		38	240.		30
199.	106	37		złocisty	

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
241.		30	283.		24
242.	114	29	284.		24
243.		29	285.		24
244.		29	286.		24
245.		29	287.		24
246.		29	288.		24
247.	115	28	289.		24
248.		28	290.		24
249.		28			
250.		28	291.		24
			292.	120	23
251.	115	28	293.		23
252.		28	294.		23
253.		28	295.		23
254.		28	296.		23
255.		28	297.		23
256.	116	27	298.		23
257.		27	299.		23
258.		27	300.		23
259.		27			
260.		27	301.	120	23
			302.		23
261.		27	303.	121	22
262.		27	304.		22
263.		27	305.		22
264.		27	306.		22
265.		27	307.		22
266.	117	26	308.		22
267.		26	309.		22
268.		26	310.		22
269.		26			
270.		26	311.		22
			312.		22
271.		26	313.		22
272.		26	314.		22
273.	118	25	315.		22
274.		25	316.		22
275.		25	317.		22
276.		25	318.	122	21
277.		25	319.		21
278.		25	320.		21
279.		25			
280.		25	321.		21
			322.		21
281.	119	24	333.		21
282.		24	324.		21

Lp.	r	f	Lp.	r	f
325.		21	367.		18
326.		21	368.		18
327.		21	369.		18
328.		21	370.		18
329.		21			
330.		21	371.		18
			372.		18
331.		21	373.		18
332.		21	374.		18
333.		21	375.		18
334.		21	376.		18
335.		21	377.		18
336.	123	20	378.		18
337.	123	20	379.		18
338.		20	380.		18
339.		20			
340.		20	381.		18
			382.	126	17
341.		20	383.		17
342.		20	384.		17
343.		20	385.		17
344.		20	386.		17
345.		20	387.		17
346.		20	388.		17
347.		20	389.		17
348.		20	390.		17
349.		20			
350.	124	19	391.		17
			392.		17
351.	124	19	393.	126	17
352.		19	394.		17
353.		19	395.		17
354.		19	396.		17
355.		19	397.		17
356.		19	398.		17
357.		19	399.		17
358.		19	400.		17
359.		19			
360.		19	401.	126	17
			402.	127	16
361.		19	403.		16
362.		19	404.		16
363.		19	405.		16
364.	125	18	406.		16
365.		18	407.		16
366.		18	408.		16

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
409.	łóżko	16	451.	128 więcej	15
410.	miś	16	452.	zaraz	15
411.	pewien	16	453.	129 dalej	14
412.	praca	16	454.	dbać	14
413.	różny	16	455.	jezioro	14
414.	rudym	16	456.	król	14
415.	szczęśliwy	16	457.	lód	14
416.	święty (1)	16	458.	ładnie	14
417.	tuż (8)	16	459.	mało	14
418.	wcale	16	460.	mienić się	14
419.	wiosenny	16	461.	muzyka	14
420.	wołać	16	462.	myszka	14
421.	wspominać	16	463.	nauka	14
422.	wyjsć	16	464.	ojczyzna	14
423.	złe	16	465.	owoc	14
424.	zał (1)	16	466.	placz (1)	14
425.	128 chłopiec	15	467.	pomóc	14
426.	ciepło (1)	15	468.	przemijać	14
427.	dziewczyna	15	469.	przestać	14
428.	dziwny	15	470.	przynieść	14
429.	fala	15	471.	pytać	14
430.	imię	15	472.	śmieci	14
431.	koń	15	473.	śpiew	14
432.	kraina	15	474.	trudny	14
433.	książka	15	475.	trwać	14
434.	list	15	476.	trzy	14
435.	mamusia	15	477.	uciekać	14
436.	mocno	15	478.	wyobraźnia	14
437.	najpiękniejszy	15	479.	zasnąć	14
438.	oddać	15	480.	zdrowie	14
439.	opadać	15	481.	żaden	14
440.	przyroda	15	482.	130 cel	13
441.	spojrzeć	15	483.	cierpieć	13
442.	spotkać	15	484.	daleki	13
443.	ściana	15	485.	deszczowy	13
444.	śląd	15	486.	dookoła	13
445.	tajemnica	15	487.	duch	13
446.	trzymać	15	488.	gałązka	13
447.	tysiąc	15	489.	gra (1)	13
448.	ubierać	15	490.	jedyny	13
449.	128 uczucie	15	491.	jeździć	13
450.	widać	15	492.	kasztan	13

Lp.	r	f	Lp.	r	f
493.		13	535.		12
494.		13	536.		12
495.		13	537.		12
496.		13	538.		12
497.		13	539.		12
498.		13	540.		12
499.		13			
500.	130	13	541.		12
			542.		12
501.	130	13	543.		12
502.		13	544.		12
503.		13	545.		12
504.		13	546.		12
505.	130	13	547.		12
506.		13	548.		12
507.		13	549.		12
508.		13	550.		12
509.		13			
510.		13	551.	131	12
			552.		12
511.		13	553.		12
512.		13	554.		12
513.		13	555.		12
514.		13	556.		12
515.		13	557.		12
516.		13	558.		12
517.		13	559.		12
518.		13	560.		12
519.		13			
520.		13	561.	132	11
			562.		11
521.		13	563.		11
522.	131	12	564.		11
523.		12	565.		11
524.		12	566.		11
525.		12	567.		11
526.		12	568.		11
527.		12	569.		11
528.		12	570.		11
529.		12			
530.		12	571.		11
			572.		11
531.		12	573.		11
532.		12	574.		11
533.		12	575.		11
534.		12	576.		11

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
577.	moc	11	619.	mieszkać	10
578.	mokry	11	620.	młodość	10
579.	obiad	11			
580.	pachnący	11	621.	morski	10
			622.	następny	10
581.	pewny (2)	11	623.	natchnienie	10
585.	piątka	11	624.	natura	10
583.	Polska +	11	625.	niby	10
584.	prawie (8)	11	626.	niebieski	10
585.	pukać	11	627.	nieznany	10
586.	rodzić	11	628.	oczka	10
587.	spokój	11	629.	ogromny	10
588.	srebrny	11	630.	ogród	10
589.	srebrzysty	11			
590.	szum	11	631.	ojciec	10
			632.	opowiadać	10
591.	świt	11	633.	osoba	10
592.	wart (2)	11	634.	pachnieć	10
593.	wierzba	11	635.	pędzić	10
594.	wkoło (8)	11	636.	piasek	10
595.	własny	11	637.	pracować	10
596.	wolny	11	638.	przejść	10
597.	zabijać	11	639.	pusty	10
598.	zachód	11	640.	rada	10
599.	zapadać	11			
600.	132 złoto (1)	11	641.	rana	10
			642.	różowy	10
601.	133 ach (7)	10	643.	rybka	10
602.	błądzić	10	644.	skończyć	10
603.	bombka	10	645.	słodki	10
604.	burza	10	646.	sosna	10
605.	but, buty	10	647.	spoglądać	10
606.	bywać	10	648.	sposób	10
607.	chłopak	10	649.	stracić	10
608.	choć	10	650.	śniadanie	10
609.	chować	10			
610.	cicho (8)	10	651.	133 śnieżek	10
			652.	tęsknota	10
611.	dół (1)	10	653.	ujrzyć	10
612.	dziadek	10	654.	ulepić	10
613.	ha (7)	10	655.	usłyszeć	10
614.	kąt	10	656.	ucho, uszy	10
615.	koło (1)	10	657.	wiać	10
616.	krótki	10	658.	wraz	10
617.	133 kupić	10	659.	wrzesień	10
222 618.	los	10	660.	wyciągać	10

Lp.	r	f	Lp.	r	f
661.		10	703.		9
662.		10	704.		9
663.		10	705.		9
664.		10	706.		9
665.		10	707.		9
666.	134	9	708.		9
667.		9	709.		9
668.		9	710.		9
669.		9			
670.		9	711.		9
			712.		9
671.		9	713.		9
672.		9	714.		9
673.	134	9	715.		9
674.		9	716.		9
675.		9	717.		9
676.		9	718.		9
677.		9	719.		9
678.		9	720.		9
679.		9			
680.		9	721.		9
			722.		9
681.		9	723.		9
682.		9	724.	135	8
683.		9	725.		8
684.		9	726.		8
685.		9	727.		8
686.		9	728.		8
687.		9	729.	135	8
688.		9	730.		8
689.		9			
690.		9	731.		8
			732.		8
691.		9	733.		8
692.		9	734.		8
693.		9	735.		8
694.		9	736.		8
695.		9	737.		8
696.		9	738.		8
697.		9	739.		8
698.		9	740.		8
699.		9			
700.		9	741.		8
			742.		8
701.	134	9	743.		8
702.		9	744.		8

Lp.	r	f	Lp.	r	f
745.		8	787.	roślina	8
746.		8	788.	rozumieć	8
747.		8	789.	rzec (5)	8
748.		8	790.	senny	8
749.		8			
750.		8	791.	siano	8
			792.	skowronek	8
751.	135	8	793.	smak	8
752.		8	794.	snuć	8
753.		8	795.	spaść	8
754.		8	796.	spływać	8
755.		8	797.	sprawić	8
756.		8	798.	strach	8
757.		8	799.	straszny	8
758.		8	800.	szarość	8
759.		8			
760.		8	801.	135 święto	8
			802.	tęczowy	8
761.		8	803.	uciec	8
762.		8	804.	wędrować	8
763.		8	805.	wolno (5)	8
764.		8	806.	wolność	8
765.		8	807.	wujek	8
766.		8	808.	wydawać	8
767.		8	809.	zapraszać	8
768.		8	810.	zgasnąć	8
769.		8			
770.		8	811.	zmęczony	8
			812.	życzyć	8
771.		8	813.	136 Achilles +	7
772.		8	814.	Ania +	7
773.		8	815.	anioł	7
774.		8	816.	bałwanek	7
775.		8	817.	błękit	7
776.		8	818.	broda	7
777.		8	819.	buzia	7
778.		8	820.	choroba	7
779.		8			
780.		8	821.	chory (2)	7
			822.	ciało	7
781.		8	823.	człek	7
782.		8	824.	dodać	7
783.		8	825.	dość (8)	7
784.		8	826.	dzieciaki	7
785.	135	8	827.	dzieciństwo	7
224 786.		8	828.	dzieje	7

Lp.	r	f	Lp.	r	f
829.		7	871.	pełno (3)	7
830.		7	872.	pióro	7
			873.	plecak	7
831.		7	874.	plaszcz	7
832.		7	875.	plomień	7
833.		7	876.	plonąć	7
834.		7	877.	pociąg	7
835.		7	878.	podłoga	7
836.		7	879.	podziwiać	7
837.		7	880.	pokochać	7
838.		7			
839.		7	881.	popłynąć	7
840.		7	882.	potrawa	7
			883.	powtarzać	7
841.	136	7	884.	pożegnanie	7
842.		7	885.	pragnienie	7
843.		7	886.	promyk	7
844.		7	887.	prosty	7
845.		7	888.	próg	7
846.		7	889.	przeszłość	7
847.		7	890.	pszczoła	7
848.		7			
849.		7	891.	pustka	7
850.		7	892.	rozpacz	7
			893.	rytm	7
851.	136	7	894.	rzucić	7
852.		7	895.	samotny	7
853.		7	896.	silny	7
854.		7	897.	136 sklep	7
855.		7	898.	słota	7
856.		7	899.	spokojnie	7
857.		7	900.	spróbować	7
858.		7			
859.		7	901.	136 starość	7
860.		7	902.	sto	7
			903.	strych	7
861.		7	904.	sukienka	7
862.		7	905.	suknia	7
863.		7	906.	sypać	7
864.		7	907.	szanować	7
865.		7	908.	szkolny	7
866.		7	909.	śliczny	7
867.		7	910.	świeca	7
868.		7			
869.		7	911.	tablica	7
870.		7	912.	taniec	7

Lp.	r	f	Lp.	r	f
913.	tchórz	7	955.	dzwon	6
914.	tęcza	7	956.	dzyni (7)	6
915.	topnieć	7	957.	echo	6
916.	trafić	7	958.	fabryka	6
917.	trudno	7	959.	fortepian	6
918.	ubranie	7	960.	frućać	6
919.	ucieszyć	7			
920.	uk (1)	7	961.	garść	6
			962.	głodny	6
921.	unosić	7	963.	grzać	6
922.	uroda	7	964.	jabłoni	6
923.	urok	7	965.	język	6
924.	wędkarz	7	966.	kapać	6
925.	wiewiórka	7	967.	kicia	6
926.	wybijać	7	968.	klon	6
927.	zakochać się	7	969.	kolano	6
928.	zaś (8)	7	970.	konik	6
929.	zatrzymać	7			
930.	zeszyt	7	971.	krzyk	6
			972.	lampka	6
931.	Zeus +	7	973.	łapa	6
932.	znak	7	974.	marzec	6
933.	zniszczyć	7	975.	mleczko	6
934.	zwać	7	976.	motyl	6
935.	zza	7	977.	mur	6
936.	załować	7	978.	najpierw	6
937.	żegnać	7	979.	najważniejszy	6
938.	żywy	7	980.	należać	6
939.	137 babi (2)	6			
940.	barszcz	6	981.	nauczyć	6
			982.	nić	6
941.	bez (1)	6	983.	niedźwiedź	6
942.	biało	6	984.	niewola	6
943.	błoto	6	985.	obok (6)	6
944.	brudny	6	986.	obrus	6
945.	brzoza	6	987.	odlecieć	6
946.	bury	6	988.	ognisko	6
947.	chłód	6	989.	ogon	6
948.	chmurka	6	990.	opuszczać	6
949.	ciekawý	6			
950.	czoło	6	991.	Orawa +	6
			992.	osiemnaście	6
951.	ćwierkać	6	993.	paczka	6
952.	dmuchać	6	994.	panna	6
953.	137 dobro (1)	6	995.	piłka	6
954.	drzewko	6	996.	piszczyć	6

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
997.	plaża	6	1039.	śnieżka	6
998.	po cichu	6	1040.	śnieżny	6
999.	podwórko	6			
1000.	policzek	6	1041.	śpiący	6
			1042.	środek	6
1001.	137 poranek	6	1043.	święteczny	6
1002.	potrzebny	6	1044.	świeczka	6
1003.	potwór	6	1045.	świerk	6
1004.	powinien (5)	6	1046.	tracić	6
1005.	powstać	6	1047.	tytuł	6
1006.	północ	6	1048.	ukazać	6
1007.	przewodzić	6	1049.	umysł	6
1008.	przebiśnieg	6	1050.	wchodzić	6
1009.	137 przygoda	6			
1010.	przykryć	6	1051.	137 widok	6
			1052.	wierny	6
1011.	przytulić	6	1053.	wigilijny	6
1012.	pył	6	1054.	wina	6
1013.	pyszny	6	1055.	wkrótce	6
1014.	ranić	6	1056.	wpaść	6
1015.	roczek	6	1057.	wróbel	6
1016.	rosa	6	1058.	wróg	6
1017.	rozsiewać	6	1059.	wschód	6
1018.	rzeczywistość	6	1060.	wstawać	6
1019.	sad	6			
1020.	samochód	6	1061.	wszelki	6
			1062.	wychodzić	6
1021.	samolot	6	1063.	wyobrażać	6
1022.	samotność	6	1064.	wyrosnąć	6
1023.	schować	6	1065.	137 zakątek	6
1024.	schronienie	6	1066.	zakochany	6
1025.	sianko	6	1067.	zamienić	6
1026.	skąd	6	1068.	zapalać	6
1027.	słonko	6	1069.	zapasy	6
1028.	słoń	6	1070.	zasiąść	6
1029.	spisywać	6			
1030.	stanąć	6	1071.	zatroškany	6
			1072.	zauważyć	6
1031.	starać	6	1073.	zginąć	6
1032.	stąpać	6	1074.	zgubić	6
1033.	strumyk	6	1075.	zło (1)	6
1034.	suchy	6	1076.	złocić	6
1035.	symbol	6	1077.	zmarły (2)	6
1036.	szaleć	6	1078.	znicz	6
1037.	sztuka	6	1079.	zwykły	6
1038.	śmieszny	6	1080.	138 aleja	5 227

Lp.	r	f	Lp.	r	f
1081.	Asia +	5	1123.	głośno	5
1082.	baba	5	1124.	głuchy	5
1083.	bajeczny	5	1125.	głupota	5
1084.	bajkowy	5	1126.	goły (2)	5
1085.	Betlejem +	5	1127.	gotowy	5
1086.	betonowy	5	1128.	gromada	5
1087.	białobrody	5	1129.	gruby	5
1088.	bieżeć	5	1130.	hałas	5
1089.	bim bam (7)	5			
1090.	blocko	5	1131.	iskra	5
			1132.	istnienie	5
1091.	błysnąć	5	1133.	jakże (0)	5
1092.	boleć	5	1134.	jasno	5
1093.	bóg	5	1135.	kangurzyca	5
1094.	bronić	5	1136.	karp	5
1095.	brud	5	1137.	kąpiel	5
1096.	brzeg	5	1138.	klucz	5
1097.	całkiem (8)	5	1139.	kłócić	5
1098.	chłodny	5	1140.	koc	5
1099.	chronić	5			
1100.	ciasto	5	1141.	koło (6)	5
			1142.	kominek	5
1101.	138 ciągnąć	5	1143.	krokus	5
1102.	ciotka	5	1144.	kropelka	5
1103.	codzienny	5	1145.	krowa	5
1104.	córka	5	1146.	królowna	5
1105.	cukierek	5	1147.	krzew	5
1106.	czar	5	1148.	kucyk	5
1107.	czerni	5	1149.	lekko	5
1108.	czerwiec	5	1150.	lico	5
1109.	czerwień	5			
1110.	czynić	5	1151.	138 łabądz	5
			1152.	majowy	5
1111.	deszczyk	5	1153.	marny	5
1112.	doceniać	5	1154.	martwić	5
1113.	drucik	5	1155.	maszyna	5
1114.	dwója	5	1156.	mąż	5
1115.	dym	5	1157.	mieszkanie	5
1116.	dziać się	5	1158.	mknąć	5
1117.	dzieciocy	5	1159.	mnóstwo	5
1118.	dziki (2)	5	1160.	mocny	5
1119.	dzionek	5			
1120.	dzwoneczek	5	1161.	mroźny	5
			1162.	muszelka	5
1121.	138 gazeta	5	1163.	nadać	5
1122.	głęboko	5	1164.	nagi	5

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
1165.	naraz (8)	5	1207.	pomarańczowy	5
1166.	nastać	5	1208.	pośpiech	5
1167.	ni (9)	5	1209.	pozostawić	5
1168.	niegrzeczny	5	1210.	prószyć	5
1169.	niestety	5			
1170.	nieśmiały	5	1211.	przejmować	5
			1212.	przepraszać	5
1171.	nuda	5	1213.	przezywać	5
1172.	nudzić	5	1214.	przyglądać się	5
1173.	obawa	5	1215.	przygrzewać	5
1174.	obietcać	5	1216.	racja	5
1175.	obraz	5	1217.	radować	5
1176.	138 och (7)	5	1218.	raj	5
1177.	ochota	5	1219.	resztką	5
1178.	oczywiście	5	1220.	rodzinka	5
1179.	odkryć	5			
1180.	odrobina	5	1221.	rower	5
			1222.	rozpływać	5
1181.	odwiedzić	5	1223.	ruszać	5
1182.	odwracać	5	1224.	sięgnąć	5
1183.	ofiarować	5	1225.	śłodczy	5
1184.	ogrzać	5	1226.	słowik	5
1185.	okryć	5	1227.	służyć	5
1186.	okryty	5	1228.	smucić	5
1187.	opowieść	5	1229.	spojrzenie	5
1188.	ot (0)	5	1230.	spokojny	5
1189.	oto	5			
1190.	paproć	5	1231.	138 spotkanie	5
			1232.	staruszek	5
1191.	pasować	5	1233.	studnia	5
1192.	pewnie (8)	5	1234.	szaro	5
1193.	pękać	5	1235.	szeleścić	5
1194.	piorun	5	1236.	szeroki	5
1195.	piórko	5	1237.	szklany	5
1196.	pisanie	5	1238.	szkoda (1)	5
1197.	placek	5	1239.	ślepy (2)	5
1198.	pływać	5	1240.	talerz	5
1199.	pobiegnać	5			
1200.	podnieść	5	1241.	tlić	5
			1242.	topić	5
1201.	138 podobny	5	1243.	trud	5
1202.	pogoda	5	1244.	ubrany	5
1203.	pojąć	5	1245.	ukochany	5
1204.	pokonać	5	1246.	ukryty	5
1205.	polecieć	5	1247.	urodzić	5
1206.	pomalować	5	1248.	usiąść	5

Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>	Lp.	<i>r</i>	<i>f</i>
1249.	uszko	5	1268.	zakłęty	5
1250.	uwaga (1)	5	1269.	zarazem	5
			1270.	zasypiać	5
1251.	138 uważać	5			
1252.	w ukryciu	5	1271.	zawieja	5
1253.	wieść	5	1272.	zbyt	5
1254.	wietrzyk	5	1273.	zdarzyć się	5
1255.	wieźć	5	1274.	zdobyć	5
1256.	włożyć	5	1275.	zgoda	5
1257.	wniosek	5	1276.	ziarnko	5
1258.	wschodzić	5	1277.	złudzenie	5
1259.	wspinać	5	1278.	zmierzać	5
1260.	wybaczać	5	1279.	zmrok	5
			1280.	zniknąć	5
1261.	wycieczka	5			
1262.	wyjawić	5	1281.	znosić	5
1263.	wyrzucać	5	1282.	Zosia +	5
1264.	wysoko	5	1283.	zresztą	5
1265.	wznieść	5	1284.	zupełnie	5
1266.	zaczynać	5	1285.	zwątpienie	5
1267.	zając	5	1286.	żart	5

Literatura

- Adalberg S., 1889–1894: *Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich*. Warszawa.
- Ampel-Rudolf M., 1994: *Kolory: z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*. Rzeszów.
- Anusiewicz J., 1990: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 277–307.
- Anusiewicz J., 1995: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska i J. Anusiewicz. Wrocław, s. 11–44.
- Apresjan J.D., 1980: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Awdiejew A., 1992: *Składnik wyjściowy w gramatyce komunikacyjnej*. W: „Język a Kultura”. T. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław, s. 113–124.
- Baluch A., 1995: *O poetyckiej wizji świata dziecka*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 200–211.
- Bańkowski A., 1971: *Jeszcze i już*. „Język Polski” z. 1, s. 21–30.
- Bartmiński J., 1977: *Derywacja stylistyczna*. Lublin.
- Bartmiński J., 1978: *Swoiste formy orzeczeń w języku ustnym (orzeczenie onomatopeiczne, zaimkowe, podwojone)*. W: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Red. T. Skubalanka. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 159–175.
- Bartmiński J., 1980: *Założenia teoretyczne słownika*. W: *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*. Wrocław, s. 7–36.
- Bartmiński J., 1985: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (I)*. W: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. Red. M. Basaj, D. Ryteł. T. 3. Wrocław, s. 25–53.
- Bartmiński J., 1988a: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 169–183.

- Bartmiński J., 1988b: *Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych*. W: „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego” z. 41, s. 91–104.
- Bartmiński J., 1989: *Językowe sposoby porządkowania świata. Uwagi na marginesie biłgorajskich relacji o kosmosie*. W: „Etnolingwistyka”. T. 2. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 49–59.
- Bartmiński J., 1990a: *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*. W: *Tekst w kontekście*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław, s. 155–174.
- Bartmiński J., 1990b: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 109–127.
- Bartmiński J., 1993: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 269–276.
- Bartmiński J., 1998: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 63–83.
- Bartmiński J., Niebrzegowska S., 1998: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 211–224.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 1993: *Stereotypy językowe*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław, s. 363–388.
- Bartmiński J., Tokarski R., 1986: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław, s. 65–81.
- Bartmiński J., Tokarski R., 1993: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 47–62.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa.
- Bricusse L., 1993: *Christmas 1993 or Santa's Last Ride*. London–Boston.
- Buchowski M., 1993: *Magia i rytuał*. Warszawa.
- Bugajski M., Wojciechowska A., 1996: *Teoria językowego obrazu świata w badaniu idiolektu pisarza*. „Poradnik Językowy” z. 3, s. 17–25.
- Bułczyńska K., 1991: *Wiek jako czynnik różnicujący zasób przymiotników i przysłówków w mowie dzieci przedszkolnych*. W: *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa, s. 55–62.
- Burszta W.J., 1998: *Antropologia kultury*. Poznań.
- Buttler D., 1967: *Koncepcje pola znaczeniowego*. „Przegląd Humanistyczny” nr 2, s. 40–59.
- Buttler D., 1978: *Łączliwość przymiotników o znaczeniu „związany z radością”*. W: „Prace Filologiczne”, T. 27, s. 198–221.
- Bystroń J.S., 1976: *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce: wiek XVI–XVIII*. T. 1 i 2. Warszawa.
- Celetti M.Ch., 1967: *Nicola Vescovo di Mira, santo*. In: *Dedicazione di chiese – Iconografia – Folklore*. Bibliotheca Sanctorum. Vol. 9. Red. F. Caraffa. Roma, s. 939–948.
- Chlebda W., 1998: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 31–41.

- Cieślukowski J., 1985: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław.
- Cooper W., Ross J., 1975: *World Order*. In: *Functionalism*. Eds. R. Grossman, J. San, T. Vance. Chicago.
- Czarnowski S., 1956: *Studia z historii kultury*. W: *Idem: Dzieła*. T. 1. Warszawa.
- Czelakowska D., 1995: *Formy swobodnej twórczości dzieci klas I–III szkoły podstawowej*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 264–272.
- Czerwińska-Burszta H., 1986: *Teoria rytmów Arnolda von Gennepa i jej recepcja na gruncie strukturalistycznym*. „Lud” nr 70, s. 51–65.
- Czukowski K., 1963: *Od dwóch do pięciu*. Warszawa.
- Danek D., 1980: *Dzieło literackie jako książka*. Warszawa.
- Daneš F., 1974: *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*. W: *Tekst i język*. Red. R. Mayenowa. Wrocław, s. 23–36.
- Debesse M., 1960: *Twórczość artystyczna dziecka a twórczość artysty*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Del Re N., 1967: *Nicola Vescovo di Mira, santo*. In: *Fonti – Leggenda e reliquie – Culto*. Bibliotheca Sanctorum. Vol. 9. Red. F. Caraffa. Roma, s. 923–939.
- Dixon N.F., 1981: *Preconscious Processing*. Chichester.
- Dobrzyńska T., 1994: *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1996: *Tekst – w perspektywie stylistycznej*. W: *Tekst i jego odmiany*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław, s. 125–143.
- Donaldson M., 1986: *Myślenie u dzieci*. Warszawa.
- Dyczewski L., 1998: *Zwyczajowość – obrzędowość czynnikiem wzmacniającym świętowanie i zadowolenie ze święta*. W: *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*. Red. L. Dyczewski, D. Wadowski. Lublin, s. 75–87.
- Dymara B., 1994: *Wiersze naszych dzieci*. Kraków.
- Farmer D.H., 1992: *The Oxford Dictionary of Saints*. Oxford.
- Fife J., 1994: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. W: *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Warszawa.
- Fillmore Ch.J., 1977: *Topics in Lexical Semantics*. In: *Current Issues in Linguistic Theory*. Ed. R.W. Cole. Bloomington–London.
- Fillmore Ch.J., 1985: *Frames and the Semantics of Understanding*. „Quaderni di semantica” Vol. 6, no 2, s. 222–255.
- Fleischer M., 2000: *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska i J. Anusiewicz. Wrocław, s. 45–71.
- Forstner D., 1990: *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa.
- Fros H.SI, Sowa F., 1976: *Twoje imię*. Kraków.
- Gloton R., Clero C., 1976: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- Głowiński M., 1975: *Przyboś: najwięcej słów*. „Teksty” nr 1.
- Gordon W.J.J., 1961: *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York.
- Grabias S., 1981: *O ekspresywności języka*. Lublin.
- Grad J., 1993: *Obyczaj a moralność. Próba metodologicznego uporządkowania badań dotychczasowych*. Poznań.

- Gramatyka współczesnego języka polskiego*, 1984: Składnia – morfologia – fonologia. Red. S. Urbańczyk. Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1990: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 41–49.
- Grzegorzczkowska R., 1996: *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkowska i A. Pajdzińska. Lublin, s. 11–26.
- Grzegorzczkowska R., 1998: *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*. W: „*Język a Kultura*”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 109–115.
- Guiraud P., 1970: *Essais de stylistique*. Paris.
- Guttmejer E., 1982: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*. Warszawa.
- Habrajska G., 1995: *Rola koloru przy kreowaniu dziecięcego świata w utworach księdza Jana Twardowskiego*. W: *Kreowanie świata w tekstach*. Red. A.M. Lewicki i R. Tokarski. Lublin, s. 133–145.
- Habrajska G., 1998: *Prototyp – stereotyp – metafora*. W: „*Język a Kultura*”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 116–123.
- Heinz A., 1981: *Język a inne dziedziny działalności człowieka*. „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” z. 38, s. 142–157.
- Jackendoff R.S., 1983: *Semantics and Cognition*. Cambridge.
- Jedliński R., 2000: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków.
- Jordanskaja L., Mielczuk I., 1988: *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*. W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 9–34.
- Judycka I., 1963: *Synestezja w rozwoju znaczeniowym wyrazów*. „*Prace Filologiczne*” T. 18, cz. 1, s. 59–77.
- Jung C.G., 1993: *Archetypy i symbole*, Warszawa.
- Kacze pióro, 1995: *V Ogólnopolski Przegląd Twórczości Literackiej Dzieci i Młodzieży*. Wybór i oprac. tekstów J. Sikora. Katowice.
- Kardela H., 1988: *Tak zwana gramatyka kognitywna a problem stereotypu*. W: „*Etnolingwistyka*”. T. 1. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 35–46.
- Kardela H., 1990: *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 15–40.
- Kardela H., 1992: *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka*. W: „*Język a Kultura*”. T. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław, s. 9–22.
- Kardela H., 1998: *Profilowanie a kategorie podmiotu i dopełnienia w gramatyce R. Langackera*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 79–90.
- Kleiber G., 1990: *La semantique du prototype. Categories et sens lexical*. Paris.
- Kleszczowa K., 2002: *Zmiany w klasie polskich przymiotników ocen estetycznych*. W: *O doskonałości. Materiały z konferencji*. Cz. 1. Łódź, s. 207–218.
- Kłakówna Z.A., 1993: *Sztuka pisanie. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa.

- Kłosińska T., 2000: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków.
- Kocowski T., 1991: *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania*. W: Idem: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań, s. 9–35.
- Komornicka J., 1984: *Świąteczne zwyczaje domowe w wielkim mieście. Studium na przykładzie Warszawy*. Warszawa.
- Kopaliński W., 1990: *Słownik symboli*. Warszawa.
- Kopeć J., 1988: *Tradycyjne i współczesne modele świętowania głównych obchodów i okresów roku kościelnego w Polsce*. W: *Chrześcijaństwo a kultura polska*. Red. M. Jaworski i A. Kubiś. Lublin, s. 157–163.
- Kossak Z., 1958: *Rok polski. Obyczaj i wiara*. Warszawa.
- Kosyl Cz., 1993: *Chrematonimy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław, s. 439–444.
- Kowalikowa J., 1991: *Słownictwo młodych mieszkańców Krakowa*. Kraków.
- Kowalikowa J., 1994: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole, s. 145–153.
- Krasińska Z., 1989: *Św. Mikołaj w Krakowie*. „Prace Etnograficzne” z. 26, s. 74–79.
- Krąpiec M.A., 1985: *Język i świat realny*. Lublin.
- Kucia-Kanclerz M., 2002: *Wartościowanie barw w języku dzieci z klasy III, V i VIII szkoły podstawowej*. W: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Ożdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 245–260.
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Woronczak J., 1974 – T. 1, 1975 – T. 2, 1976 – T. 3, 1977 – T. 4, 1978 – T. 5: *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*. T. 1–5. Warszawa.
- Labov W., 1973: *The Boundaries of Words and Their Meanings*. In: *New Ways of Analyzing Variation in English*. Eds. J. Bailey and R. Shuy. Washington.
- Lakoff G., 1987: *Woman, Fire and Dangerous Things*. Chicago.
- Lakoff G., Johnson M., 1988: *Metafory w naszym życiu*. Warszawa.
- Langacker R.W., 1987: *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. California.
- Langacker R.W., 1988: *A View of Linguistic Semantics*. In: *Topic in Cognitive Linguistics*. Ed. B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam, s. 49–98.
- Langacker R.W., 1991a: *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2. Stanford.
- Langacker R.W., 1991b: *Concepts, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin–New York.
- Langacker R.W., 1995: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Przekł. J. Berej. Lublin.
- Lewicki A.M., 1976: *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej (teoria zwrotu frazeologicznego)*. Katowice.
- Lewicki A.M., 1984: *Recenzja – Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*. Wrocław 1980. W: „Poradnik Językowy” z. 9–10, s. 587–592.
- Lewin A., 1993: *Źródła, podstawy i główne elementy koncepcji pedagogicznej C. Freineta*. W: *Pedagogika Celestyna Freineta – dzieło i inspiracja*. Red. W. Frankiewicz. Gdańsk, s. 30–41.
- Lillard A.S., Flavell J.H., 1990: *Young Children's Preference for Mental-state over Behavioral Descriptions of Human Action*. „Child Development” vol. 61, s. 731–742.
- Lorenz K., 1977: *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Warszawa.

- Maćkiewicz J., 1987: *Świat widziany poprzez język*. W: „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”. Nr 30. Red. nacz. E. Kotarski. Gdańsk, s. 131–149.
- Maćkiewicz J., 1990: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 51–59.
- Malicka M., 1989: *Twórczość, czyli droga w nieznanne*. Warszawa.
- Mańczyk A., 1982: *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Zielona Góra.
- Markova D., Powell A., 1998: *Twoje dziecko jest inteligentne*. Warszawa.
- Marody M., 1987: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa.
- Marzec A., 1989: *Uczeń w roli twórcy*. Katowice.
- Matuszewski R., 1985: *Strofy o porach roku. Antologia*. Oprac. R. Matuszewski. Warszawa.
- Minsky M., 1980: *A Framework for Representing Knowledge*. In: *Frame Conceptions and Text Understanding*. Ed. D. Metzing. Berlin–New York.
- Miodunka W., 1980: *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Warszawa–Kraków.
- Mosiółek-Kłosińska K., 1995: *Językowa konceptualizacja rzeczywistości*. „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, s. 135–138.
- Mystkowska H., 1970: *Właściwości mowy dziecka sześć- i siedmioletniego*. Warszawa.
- Nęcka E., 1995: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., 1994: *Komunikacja dzieł w języku pisanym (na przykładzie listów do św. Mikołaja)*. W: *Kształtowanie porozumiewania się*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole, s. 205–214.
- Nowakowska-Kempna I., 1992: *Aproksymacja semantycznego continuum*. W: „Język a Kultura”. T. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław, s. 49–62.
- Nowakowska-Kempna I., 1995a: *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 9–31.
- Nowakowska-Kempna I., 1995b: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa.
- Oszwa U., 1997: *Orientacja w przestrzeni i kompetencja jej opisu językowego – aspekt rozwojowy*. „Logopedia” z. 24 (95), s. 95–99.
- Ożdżyński J., 1995a: *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 32–65.
- Ożdżyński J., 1995b: *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 169–184.
- Ożdżyński J., 2002: *Formy wypowiedzi w przestrzeni kulturowej*. W: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Ożdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 85–107.
- Pajdzińska A., 1993: *Definicje poetyckie*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 221–236.
- Pajdzińska A., 1996: *Wrażenia zmysłowe jako podstawa metafor językowych*. W: „Etnolingwistyka”. T. 8. Lublin, s. 113–130.

- Pajdzińska A., Tokarski R., 1996: *Językowy obraz świata – konwencja i kreacja*. „Pamiętnik Literacki” z. 4, s. 143–158.
- Panasiuk J., 1998: *O zmienności stereotypów*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 84–98.
- Pełka L.J., 1980: *Polski rok obrzędowy*. Warszawa.
- Piaget J., 1966a: *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa.
- Piaget J., 1966b: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa.
- Piaget J., 1981: *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1970: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa.
- Pisarek W., 1967: *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*. „Pamiętnik Literacki” nr 2, s. 493–516.
- Pisarek W., 1972: *Frekwencja wyrazów w prasie*. Warszawa.
- Pisarkowa K., 1976: *Konotacja semantyczna nazw narodowości*. „Zeszyty Prasoznawcze” nr 1.
- Popek S. (red.), 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Puślecki W., 1991: *Optymalizowanie aktywności twórczej uczniów*. Warszawa.
- Putnam H., 1975: *Mind, Language and Reality*. Cambridge.
- Puzynina J., 1992: *Język wartości*. Warszawa.
- Quastoff U.M., 1998: *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwaleńcja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, badania empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław, s. 11–30.
- Rapacka M., 1983: *Aktywna twórczość dziecka – źródła, dzieła*. „Życie Szkoły” nr 11–12, s. 644–652.
- Read H., 1966: *Sens sztuki*. Warszawa.
- Rittel T., 1995: *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków, s. 185–199.
- Rogers C., 1962: *Toward a Theory of Creativity*. In: S. Parnes, H. Harding: *A Source Book for Creative Person*. New York.
- Room A., 1986: *Dictionary of Britain. An A–Z of British Way of Life*. Oxford.
- Rosch E., 1978: *Principles of Categorization*. In: *Cognition and Categorization*. Eds. E. Rosch, B.B. Lloyd. New York, s. 27–48.
- Rosch E., 1983: *Prototype Classification and Logical Classification: The Two Systems*. In: *New Trends in Conceptual Representations: Challenges to Piaget's Theory*. Ed. E. Scholnick. Hillsdale, s. 73–86.
- Rzepińska M., 1983: *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*. Kraków.
- Rzetelska-Feleszko E., 1993: *Nazwy własne*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Red. J. Bartmiński. T. 2. Wrocław, s. 397–402.
- Sambor J., 1972: *Słowa i liczby*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Schaff A., 1981: *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa.
- Schank R.C., Abelson R.P., 1975: *Scripts, Plans and Knowledge*. In: *Proceedings of the Fourth International Joint Conference and Artificial Intelligence*. Tbilisi.
- Semenowicz H., 1979: *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa.

- Schatz M., Gelman R., 1973: *The Development of Communication Skills. Modification in the Speech of Young Children as a Function of Listener*. "Monographs of the Society for Research in Child Development" vol. 38 (5), no. 152.
- Siegler R.S., 1986: *Informations Processing Approaches to Cognitive Development*. In: *Handbook of Child Psychology. History, Theory and Methods*. Vol.1. New York.
- Simonides D., 1995: *Najpiękniejsze zwyczaje i obrzędy górnośląskie*. Katowice.
- Simonson M., 2000: *Nature as Teacher and Healer*. Baltimor.
- Skubalanka T., 1966: *Słownictwo poezji miłosnej J. Słowackiego na tle tradycji*. Toruń.
- Skubalanka T., 1984: *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*. Wrocław.
- Słownik stereotypów i symboli ludowych*, 1996: Kosmos. T. 1. Red. J. Bartmiński. Lublin.
- Smosarski J., 1996: *Świętowanie doroczne w Polsce*. Warszawa.
- Sójka A., 1992: *Wartość wyobraźni, czyli o aktywności twórczej praktycznie*. „Polonistyka” nr 10, s. 615–620.
- Stachurski E., 1998: *Słowa-klucze polskiej epiki romantycznej*. Kraków.
- Stine J.M., 2002: *Rozwini swoją inteligencję*. Warszawa.
- Szemińska A., 1981: *Rozwój pojęć matematycznych u dzieci*. W: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczycieli*. Red. Z. Semadeni. Warszawa, s. 134–139.
- Szuman S., 1936: *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa.
- Szymanderska H., 1999: *Polska Wigilia*. Warszawa.
- Szymański M., 1987: *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa.
- Śniatkowski S., 2002: *Definicje językowo-kulturowe w ujęciu lingwoedukacyjnym*. W: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Ożdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 377–396.
- Tabakowska E., 1995: *Gramatyka i obrazowanie*. Kraków.
- Taylor J.R., 1989: *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford.
- Taylor J.R., 2001: *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Przeł. A. Skucińska. Kraków.
- Termińska K., 1988: *Sensualizm w prozie Jarosława Iwaszkiewicza. Hermeneutyka i składnia*. Katowice.
- Thatcher R.W., Walker R.A., Giudice S., 1987: *Human Cerebral Hemispheres Develop at Different Rates and Ages*. "Science" no. 236, s. 1110–1113.
- Tokarski R., 1984: *Struktura pola znaczeniowego*. Warszawa.
- Tokarski R., 1987: *Znaczenie słowa i jego modyfikacje w tekście*. Lublin.
- Tokarski R., 1988: *Konotacja jako składnik treści słowa*. W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 35–53.
- Tokarski R., 1990a: *Prototypy i konotacje. O semantycznej analizie słowa w tekście poetyckim*. „Pamiętnik Literacki” z. 2, s. 117–137.
- Tokarski R., 1990b: *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 69–86.
- Tokarski R., 1991a: *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*. „Przegląd Humanistyczny” nr 3–4, s. 131–140.
- Tokarski R., 1991b: *Poziomy konotacji semantycznej*. W: „Język a Kultura”. T. 2: *Założenia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław, s. 45–52.
- Tokarski R., 1992: *Nazwa barwy i jej użycia prototypowe*. W: *Opisać słowa*. Red. A. Markowski. Warszawa, s. 202–221.

- Tokarski R., 1993: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Red. J. Bartmiński. T. 2. Wrocław, s. 335–362.
- Tokarski R., 1995: *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin.
- Tokarski R., 1996: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska. Lublin, s. 97–112.
- Tokarski R., 1998a: *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 35–52.
- Tokarski R., 1998b: *Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka*. W: „*Język a Kultura*”. T. 12: *Stereotyp i przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 124–134.
- Tokarz A., 1985: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław.
- Tolkien J.R.R., 1982: *The Father Christmas Letters*. London–Sydney–Wellington.
- Tomaszewski T., 1975: *Psychologia*. Warszawa.
- Tresidder J., 2001: *Symbole i ich znaczenie*. Warszawa.
- Trzebiński J., 1978: *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław.
- Trzebiński J., 1981: *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa.
- Tschirch F., 1954: *Denkform und Sprachgestalt. Grundauffassungen und Fragestellungen in der heutigen Sprachwissenschaft*. Berlin. Przeł. J. Anusiewicz (tłum. swob.).
- Turner V.W., 1969: *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*. Chicago.
- Uspienski B.A., 1985: *Kult św. Mikołaja na Rusi*. Lublin.
- Waszakowa K., 1997: *O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia*. W: *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Red. R. Grzegorzczkowska i Z. Zaron. Warszawa, s. 9–24.
- Whorf B.L., 1982: *Język, myśli i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówska. Warszawa.
- Wierzbicka A., 1968: *Miejsce problematyki ekspresji w teorii semantycznej. Szkice do słownika polskosemantycznego*. „Pamiętnik Literacki” z. 4, s. 97–119.
- Wierzbicka A., 1985: *Lexicography and Conceptual Analyses*. Ann Arbor.
- Wierzbicka A., 1988: *The Semantics of Grammar*. Amsterdam.
- Wierzbicka A., 1993: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 251–268.
- Wierzbicka A., 1999: *Język – umysł – kultura. Wybór prac*. Red. J. Bartmiński. Warszawa.
- Wilkoń A., 1987: *Typologia odmian współczesnej polszczyzny*. Katowice.
- Witosz B., 1998: *Pragmatyczny wymiar opisu*. W: *Tekst. Problemy teoretyczne*. Red. J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin, s. 197–210.
- Wittgenstein L., 1972: *Dociekania filozoficzne*. Warszawa.
- Wojciechowski G., 2000: *Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja*. Poznań.
- Woźniakiewicz-Dziadosz M., 1979: *Temat jako podstawa grupowania tekstów*. „Literatura Ludowa” nr 4–6, s. 61–69.
- Wygotski L.S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- Wyka K., 1973: *Słowa-klucze*. W: *Stylistyka polska. Wybór tekstów*. Oprac. E. Miodońska-Brooks, A. Kulawik, M. Tatała. Warszawa.
- Wysłouch S., 1994: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa.

- Zadrożyńska A., 2002: *Świętowanie polskie. Przewodnik po tradycji*. Warszawa.
- Zapotoczky K., 1998: *O znaczeniu świąt dla życia rodzinnego*. W: *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*. Red. L. Dyczewski, D. Wadowski. Lublin, s. 59–73.
- Zarębina M., 1971: *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*. „Język Polski” z. 5, s. 340–346.
- Zarębina M., 1985: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Zgółka T., Zgółkowa H., 1992: *Słownictwo w poezji*. Poznań.
- Zgółkowa H., 1983: *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*. Poznań.
- Zgółkowa H., 1987: *Ilościowa charakterystyka współczesnej polszczyzny: wybrane zagadnienia*. Poznań.
- Zgółkowa H., 1990: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań.
- Zgółkowa H., 1992: *Retoryka sarkazmu w gwarze uczniowskiej*. W: *Opisać słowa*. Red. A. Markowski. Warszawa, s. 233–242.
- Zgółkowa H., 1997: *Szkic językowego obrazu świata*. „Polonistyka” nr 6, s. 327–331.
- Zgółkowa H., Bułczyńska K., 1987: *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym*. Poznań.
- Zgółkowie H. i T., 1998: *Biznesmen, uczony i robotnik. Aksjologiczne podstawy stereotypu językowego. Rekonesans*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński. Wrocław, s. 243–251.
- Zimbardo P.G., 1999: *Psychologia i życie*. Warszawa.
- Życiński J., 1992: *Ułaskawienie natury*. Kraków.

Słowniki języka polskiego (w układzie chronologicznym)

- Linde S.B.: *Słownik języka polskiego*. T. 1–6. Warszawa 1807–1814.
- Słownik języka polskiego*. T. 1–2. Wilno. 1861.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W.: *Słownik języka polskiego*. T. 1–8. Warszawa 1900–1927.
- Słownik języka polskiego*, 1958–1969. Red. W. Doroszewski. T. 1–11. Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, 1978–1981. Red. M. Szymczak. T. 1–3. Warszawa.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, 1996. Red. B. Dunaj. Warszawa.
- Słownik staropolski*, 1953–1997. Red. Z. Klemensiewicz, K. Nitsch, S. Urbaniczek. T. 1–11. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, 1966–1995. Red. R. Mayenowa. T. 1–23. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Skorupka S., 1985: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1–2. Warszawa.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000. Red. M. Bańko. Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych*, 2001. Red. I. Kamińska-Szmaj. Warszawa.

Indeks osobowy

- A**
Abelson Robert P. 26, 237
Adalberg Samuel 48, 80, 130, 231
Ampel-Rudolf Mirosława 63, 231
Andersen Hans Ch. 54
Anusiewicz Janusz 15, 21, 23, 24, 35,
139, 156, 231–234, 237, 239, 240
Apresjan Jurij D. 56, 69, 71, 84, 90, 94,
100, 118, 172, 231
Arystoteles 27
Awdiejew Aleksy 16, 231
- B**
Bailey C. James 235
Baluch Alicja 7, 231
Bańko Mirosław 21, 47, 240
Bańkowski Andrzej 73, 137, 231
Bartmiński Jerzy 15, 16, 23–25, 27, 29,
30, 31, 33, 37, 39, 46, 80, 90, 97–99,
110, 124, 127, 129, 130, 139, 155,
181, 231, 232, 234–240
Basaj Mieczysław 231
Berej Joanna 235
Bettelheim Bruno 180, 232
Boniecka Barbara 239
Bricusse Leslie 129, 232
Buchowski Michał 143, 232
Bugajski Marian 17, 232
Bułczyńska Katarzyna 20, 63, 232, 240
Burszta Wojciech J. 21, 22, 232
Buttler Danuta 24, 35, 38, 65, 232
Bystroń Jan Stanisław 170, 232
- C**
Caraffa Filippo 232, 233
Celetti Maria Ch. 129, 232
Chlebda Wojciech 30, 232
Cieślowski Jerzy 8, 16, 45, 232, 233
Clero Claude 7, 8, 16, 233
Cole Robert W. 233
Cooper Wesley 24, 233
Czarnowski Stefan 22, 233
Czelakowska Danuta 7, 233
Czerwińska-Burszta Hanna 22, 233
Czuber Bogusław 34
Czukowski Korniej 16, 233
- D**
Danek Danuta 38, 233
Daneš František 37, 233
Dąbrowska Anna 21, 23, 24, 156, 231,
233
Debesse Maurice 8, 233
Del Re Niccolo 128, 129, 233
Dixon Norman F. 37, 233
Dobrzyńska Teresa 136, 161, 232, 233
Donaldson Margaret 16, 233
Doroszewski Witold 47, 240
Dunaj Bogusław 47, 240
Dyczewski Leon 144, 159, 180, 181,
233, 240
Dymara Bronisława 19, 233
- F**
Farmer David H. 129, 233
Fife James 14, 26, 233
Fillmore Charles J. 25, 26, 74, 233

Flavell John H. 13, 235
Fleischer Michael 21, 23, 24, 156, 231,
233
Forstner Dorothea 96, 233
Frankiewicz Wanda 235
Freinet Celestyn 235
Fros Henryk SI 128, 233

Gajda Stanisław 128, 235, 236
Galpieri Ilja R. 12
Gelman Rochel 13, 238
Gennep Arnold von 233
Gipper Helmut 23
Giudice Sergio 13, 238
Gloton Robert 7, 8, 17, 233
Głowiński Michał 50, 233
Gordon William J.J. 37, 233
Grabias Stanisław 8, 233
Grad Jan 22, 233
Grossman Robin 233
Grzegorzczkova Renata 15, 17, 23, 27–
30, 234, 239
Guiraud Pierre 34, 35, 234
Guttmeier Ewa 12, 13, 234

Habrajska Grażyna 31, 61, 177, 234
Hallig Rudolf 35, 43
Hamann Johann G. 23
Harding Harold 237
Heinz Adam 119, 234
Herder Johann G. 23
Hertz Paweł 26
Hołówka Teresa 239
Humboldt Wilhelm von 23, 35

Inhelder Bärbel 12, 121, 237
Iwaszkiewicz Jarosław 238

Jackendoff Ray S. 16, 234
Jaworski Michał 235
Jedliński Ryszard 32, 234
Johnson Mark 14–16, 24–26, 32, 124,
139, 146, 235
Jordanskaja Lidia 25, 234
Judycka Irmina 61, 169, 181, 234
Jung Carl G. 86, 234

Kardela Henryk 15, 39, 124, 129, 138,
140, 233–235
Karłowicz Jan 47, 240
Kartezjusz 23
Kleiber Georges 27, 234
Klemensiewicz Zenon 240
Kleszczowa Krystyna 67, 234
Kłakówna Zofia A. 7, 234
Kłosińska Tatiana 20, 235
Kocowski Tomasz 8, 235
Kolberg Oskar 144
Komornicka Jadwiga 155, 235
Konopnicka Maria 45
Kopaliński Władysław 26, 63, 84, 99,
103, 110, 111, 235
Kopeć Jerzy 143, 144, 235
Kossak Zofia 143–145, 175, 235
Kosyl Czesław 121, 235
Kotarski Edmund 236
Kowalikowa Jadwiga 7, 8, 235
Kraśńska Ewa 129, 139, 235
Krapiec Mieczysław A. 74, 235
Kryński Adam 47, 240
Kubiś Adam 235
Kucia-Kanclerz Małgorzata 63, 235
Kulawik Adam 239
Kurcz Ida 34, 235

Labov William 28, 235
Lakoff George 14–16, 24–26, 28, 32,
124, 139, 146, 235
Langacker Ronald W. 14, 26, 28, 29, 32,
39, 234, 235
Lenartowicz Teofil 45
Lewicki Andrzej M. 30, 34, 90, 234, 235
Lewin Aleksander 7, 235
Lillard Anegeline S. 13, 235
Linde Samuel B. 47, 240
Lippman Walter 30
Lloyd Barbara B. 237
Lorenz Konrad 37, 235
Luter Marcin 23

Maćkiewicz Jolanta 15, 109, 236
Malicka Małgorzata 8, 236
Mańczyk Augustyn 23, 236
Markova Dawna 37, 236
Markowski Andrzej 238, 240

- Marody Mirosław 119, 236
 Marzec Anna 8, 236
 Matore Georges 35
 Matuszewski Ryszard 46, 47, 236
 Mayenowa Renata 233, 240
 Metzing Dieter 236
 Michea René 34
 Mielczuk Igor 25, 234
 Minsky Marvin 25, 26, 236
 Miodońska-Brooks Ewa 239
 Miodunka Władysław 24, 34, 35, 38, 39, 43, 236
 Mosiołek-Kłosińska Katarzyna 82, 236
 Mystkowska Halina 16, 236

N
 Nawarecki Aleksander 37
 Nęcka Edward 8, 236
 Niebrzegowska Stanisława 16, 29, 80, 97–99, 139, 155, 232
 Niedźwiedzki Władysław 47, 240
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 128, 236
 Nitsch Kazimierz 240
 Nocoń Jolanta 128, 235, 236
 Nowakowska-Kempna Iwona 14, 15, 32, 231, 234, 236

O
 Ogden Charles K. 234
 Oszwa Urszula 171, 236
 Ożdżyński Jan 8, 15, 16, 47, 181, 231, 233, 235, 235–238

P
 Pajdzińska Anna 17, 50, 146, 234, 236, 237, 239
 Panasiuk Jolanta 16, 30, 31, 130, 181, 232, 237
 Parnes Sidney 237
 Patriciano Leone 128
 Pełka Leonard Józef 22, 143, 144, 175, 237
 Piaget Jean 11–13, 16, 33, 52, 61, 79, 89, 90, 121, 123, 163, 164, 237
 Pisarek Walery 38, 39, 237
 Pisarkowa Krystyna 30, 237
 Popek Stanisław 8, 237
 Porayski-Pomsta Józef 232
 Porzig Walter 35
 Powell Anne 37, 236

Puślecki Władysław 19, 20, 237
Putnam Hilary 30, 237
Puzynina Jadwiga 31, 48, 62, 67, 78, 119, 237, 238

Quastoff Uta M. 30, 237

R
Rapacka Maria 20, 237
Read Herbert 8, 237
Richards Ivor A. 234
Rittel Teodozja 16, 235–238
Rogers Carl 8, 237
Room Adrian 129, 237
Rosch Eleanor 27, 28, 103, 237
Ross Jaan 24, 233
Rousseau Jan Jakub 21
Rudzka-Ostyn Brygida 235
Rytel Danuta 231
Rzepińska Maria 64, 237
Rzetelska-Feleszko Ewa 51, 237

S
Sambor Jadwiga 24, 34, 35, 235, 237
San James 233
Schaff Adam 30, 237
Schank Roger C. 26, 237
Scholnick Ellin 237
Semadeni Zygmunt 238
Semenowicz Halina 7, 8, 16, 20, 237
Shatz Marilyn 13, 238
Shuy Roger 235
Siegler Robert S. 13, 238
Sikora Jolanta 234
Simonides Dorota 163, 238
Simonson Maria 64, 238
Skorupka Stanisław 47, 240
Skubalanka Teresa 35, 93, 231, 238
Skucińska Anna 238
Słowacki Juliusz 238
Smosarski Józef 143, 157, 159, 162, 163, 166, 238
Sowa Franciszek 128, 233
Sójka Anna 8, 238
Stachurski Edward 39, 46, 238
Stine Jean Marie 64, 238
Szemińska Alina 33, 238
Szuman Stefan 16, 238
Szymanderska Halina 143, 162, 166, 172, 238

Szymański Mirosław 33, 238
Szymczak Mieczysław 21, 47, 240

Śniatkowski Sławomir 26, 63, 238

Tabakowska Elżbieta 8, 15, 39, 238

Tatara Marian 239

Taylor John R. 14, 25–28, 238

Termińska Kamila 161, 172, 177, 238

Thatcher Robert W. 13, 238

Tokarski Ryszard 15, 17, 24–27, 31, 35,
38, 45, 47, 50, 59, 63, 64, 70, 71, 79,
93–95, 114, 117, 119, 120, 122, 171,
183, 232, 234, 236–239, 245, 246

Tokarz Aleksandra 8, 239

Tolkien John Ronald R. 129, 239

Tomaszewski Tadeusz 11, 239

Tresidder Jack 172, 239

Trier Jost 35

Trzebiński Jerzy 8, 16, 30, 139, 239

Tschirch Fritz 7, 239

Turner Victor W. 22, 239

Twardowski Jan 234

Urbańczyk Stanisław 234, 240

Uspienski Borys A. 129, 239

Vance Timothy 233

Wadowski Dariusz 233, 240

Walker Rachel A. 13, 238

Wartburg Walter von 35, 43

Waszakowa Krystyna 26, 239

Weisgerber Leo 23, 236

Whorf Benjamin L. 23, 239

Wierzbicka Anna 14, 15, 25, 27, 29, 30,
33, 73, 102, 111, 137, 166, 239

Wilkoń Aleksander 17, 239

Witosz Bożena 161, 239

Wittgenstein Ludwig 28, 103, 239

Wojciechowska Anna 17, 232

Wojciechowski Grzegorz 74, 136, 239

Woronczak Jerzy 34, 235

Woźniakiewicz-Dziadosz Maria 38, 239

Wygotski Lew S. 11, 12, 33, 239

Wyka Kazimierz 38, 239

Wysłouch Seweryna 79, 239

Zadrożyńska Anna 95, 142–144, 162,
179, 240

Zapotoczky Klaus 168, 240

Zarębina Maria 35, 39, 46, 240

Zaron Zofia 239

Zgółka Tadeusz 20, 34, 46, 240

Zgółkowa Halina 8, 20, 24, 34, 46, 160,
163, 240

Zgółkowie Halina i Tadeusz 30, 240

Zimbardo Philip G. 13, 14, 240

Życiński Józef 21, 240

Bernadeta Niesporek-Szamburska

*Linguistic Image of Seasons of the Year
and Cultural Traditions in Production by Children*

Summary

The composition presents linguistic images of children aged from 7 to 12 about chosen pieces of the surrounding world. The research has been carried out by means of the cognitive analysis, in which "semantic definitions of the word, which are to show [...] the way in which the world is perceived by the language, must take into account a wide range of semantic ingredients" (Tokarski 1996: 99). The description of methodology and the material has been included in chapters first and second.

Linguistic and cultural image of the world which has been reconstructed on the basis of authentic, creative texts of children relates to the four seasons of the year and cultural traditions (Santa Claus and Christmas). It shows how the children mould the observed phenomena (from their perspective) which is typical of them. The range of concepts chosen for the analysis is not random. It relates to those pieces of the imagined reality which are most willingly conceptualised by little creators. They have been selected by means of the statistic method and the theory of semantic (topical) fields (chapter third).

The analysis of features in faset arrangement and collections related to different seasons shows that the young observer perceives the world in a different way (chapter fourth). The seasons receive active role in the scenes, which is reflected by applying for their names adequate positions in semantic-syntactic structures. Textual scenes are optimistic – the children observe changing seasons with joy. The texts also show strong position of means of illustration – the most characteristic of them are personification and anthropomorphisation.

The image of cultural traditions mouldered by the children shows dissimilarity to their fixed equivalents (chapter fifth). The children reach for different stereotypes (from different cultures), which makes the images created by them internally incoherent – visions from different epochs and different cultures are neighbours in them. Considerable differences have been realised in the image of Santa Claus based on his stereotype, and only little differences in the image of Christmas.

The analysis proves that children creating in the language images of the reality, shape them in their own way and show from their own perspective.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

*Sprachliches Spiegelbild von Jahreszeiten
und Kulturtradition im künstlerischen Schaffen der Kinder*

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit zeigt sprachliche Vorstellungen der Kinder im Alter 7–12 von ausgewählten Fragmenten der Außenwelt. Als Forschungsmethode wurde kognitive Analyse ausgewählt, in der "semantische Definitionen eines Wortes, die zeigen sollen [...], auf welche Weise die Welt von der Sprache wahrgenommen wird, ein großes Spektrum von semantischen Bestandteilen berücksichtigen müssen" (Tokarski 1996: 99). Die Methodologie und das Forschungsmaterial wurden im ersten und zweiten Kapitel beschrieben.

Sprachliches und kulturelles Weltbild, das sich auf der Grundlage von echten, schöpferischen Texten der Kinder hat wiedergeben lassen, bezieht sich auf vier Jahreszeiten und auf Kulturtradition (der heilige Nikolaus und Weihnachten). Es stellt die, für die Kinder typische Weise der Abbildung von betrachteten Erscheinungen dar. Die für die Analyse ausgewählten Begriffe sind nicht zufällig; sie betreffen die Fragmente der vorgestellten Wirklichkeit, die von den kleinen Künstlern am liebsten dargestellt werden. Sie wurden im dritten Kapitel mit Hilfe von statistischen Methoden und von der Theorie der semantischen Felder (thematischen) unterschieden.

Die Analyse der Eigenschaften und der mit verschiedenen Saisons verbundenen Kollektionen zeigt, dass ein junger Beobachter die Welt anders wahrnimmt (viertes Kapitel). Die einzelnen Jahreszeiten haben einen auslösenden Charakter und es müssen für sie entsprechende semantisch-syntaktische Strukturen gefunden werden. Die Textszenen werden durch Optimismus gekennzeichnet – die Kinder nehmen mit Freude das sich verändernde Kalendarium an. In ihren Texten sind die Darstellungsmittel von großer Bedeutung – darunter sind Personifizierung und Anthropomorphismus besonders kennzeichnend.

Die von den Kindern widerspiegelten Kulturtraditionen unterscheiden sich von deren eingepägten Äquivalenten (fünftes Kapitel). Die Kinder greifen nach verschiedenen Stereotypen (nach anderen Kulturen), deshalb sind die von ihnen geschafften Bilder innerlich nicht kohärent – die Auffassungen von verschiedenen Epochen und Kulturen grenzen darin aneinander an. Wesentliche Unterschiede sind im stereotypen Abbild des Heiligen Nikolaus, unwesentliche dagegen im Abbild des Weihnachtsfestes nachgewiesen worden.

Die Untersuchung hat aufgezeigt, dass die Kinder mit ihrer Sprache die Spiegelbilder der Wirklichkeit schaffen, sie auf ihre eigene Art und Weise gestalten und aus eigener Sicht darstellen.

Projekant okładki i elementów graficznych
Grzegorz Nowak

Redaktor
Małgorzata Pogłódek

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Irena Turczyn

Copyright © 2004 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1317-2

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 300 + 50 egz. Ark. druk. 15,5
+ wklejka. Ark. wyd. 22,0. Przekazano do łama-
nia w marcu 2004 r. Podpisano do druku w maju
2004 r. Papier offset. kl. III, 80 g. Cena 35 zł

„Prodruk” s.c.
40-862 Katowice, ul. Gliwicka 204

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci

Wykaz ważniejszych błędów dostrzeżonych w druku

Strona	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
20		10	Bułczyńska 1987.	Bułczyńska 1987).
21		2	1981: 520).	1981, T. 3: 520).
35	17		w <i>Aneksie</i> , załącznik 4.).	w <i>Aneksie</i> , załącznik 5.).
48	14–15		derywatu <i>późny, spóźniony</i>	derywatu „późny, spóźniony”
132	12		przykłady typowe bardzo	przykłady bardzo typowe
236	22		<i>dzieci</i>	<i>dzieci</i>
239	10		<i>i przedmiot</i>	<i>jako przedmiot</i>
244	8		Wilkoń Aleksander 17, 239	Wilkoń Aleksander 16, 239
kolumna prawa				

